

**ZUR INSTITUTIONALISIERUNG VON WEITERBILDUNG  
FÜR HOCHQUALIFIZIERTE ARBEITSKRÄFTE/  
FÜHRUNGSKRÄFTE DER WIRTSCHAFT**

**Untersuchungen zur Diskrepanz und Integration  
von Bildungssystem, Beschäftigungssystem  
und individuellen Bildungsbedürfnissen**

**INAUGURAL-DISSERTATION**

zur Erlangung des akademischen Grades eines  
Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften  
(Dr. rer. pol.)

der Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von  
Dipl.-Soziologe **EDGAR SAUTER**  
aus Bitz/Baden Württemberg

**1975**



# **ZUR INSTITUTIONALISIERUNG VON WEITERBILDUNG FÜR HOCHQUALIFIZIERTE ARBEITSKRÄFTE/ FÜHRUNGSKRÄFTE DER WIRTSCHAFT**

**Untersuchungen zur Diskrepanz und Integration  
von Bildungssystem, Beschäftigungssystem  
und individuellen Bildungsbedürfnissen**

**INAUGURAL-DISSERTATION**

zur Erlangung des akademischen Grades eines  
Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

(Dr. rer. pol.)

der Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Dipl.-Soziologe **EDGAR SAUTER**

aus Bitz/Baden Württemberg





Referent: Prof. Dr. G. Wurzbacher

Korreferent: Prof. Dr. R. Berke

Tag der mündlichen Prüfung: 16.12.1975



### Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Projektes "Kontaktstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften" entstanden, das von 1971 bis 1974 im Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen - Nürnberg durchgeführt wurde. Dieses Projekt steht in einem engen sachlichen Zusammenhang mit der Nürnberger Untersuchung über Führungskräfte der Wirtschaft (Augsburg-Studie), die am selben Institut im Jahre 1971 abgeschlossen wurde. Eine der von dieser Untersuchung verfolgten Intentionen besteht darin, empirische Entscheidungsgrundlagen für Aus- und Weiterbildungskonzeptionen im Bereich des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studium zu erarbeiten. Die in einem differenzierten empirischen Ansatz ermittelten Informationen zum Themenkreis "Wirtschaftswissenschaftler im Beruf" werden unter dem Aspekt einer Reform der Aus- und Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft im Schlußbericht der Untersuchung dargestellt (Blaschke/Lukatis/Lukatis/Roth/Sauter: Führungskräfte der Wirtschaft - Studium, Beruf und Weiterbildung, Nürnberg 1972).

Der vorliegende Bericht knüpft an die durch die empirischen Ergebnisse der Nürnberger Untersuchung thematisierten Probleme der Weiterbildung von Führungskräften an und versucht, die bisher vorliegenden Weiterbildungskonzepte im umfassenderen Rahmen einer Weiterbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften weiterzuführen. Ausgehend von der Konzeption eines Kontaktstudiums orientieren sich die Überlegungen auf dem Hintergrund der sich seit 1970 intensivierenden Weiterbildungsdiskussion an der Zielsetzung einer Formulierung von Kriterien für die Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte.

Herrn Professor Dr. Gerhard Wurzbacher möchte ich für seine kritische Anteilnahme danken, mit der er den Fortgang

und Abschluß dieser Arbeit förderte; mein Dank gilt auch Herrn Dr. Jens Hoffmann vom Deutschen Bildungsrat, der mir als interessierter Gesprächspartner zahlreiche Anregungen gab und mich unterstützte.

Die Arbeit wurde durch das Sozialwissenschaftliche Forschungszentrum und die finanzielle Förderung der Stiftung Volkswagenwerk ermöglicht, denen hiermit gedankt wird.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei Frau M. R. Mead für ihre zuverlässige Hilfe bei der Herstellung des Textes bedanken.

Nürnberg, im Juli 1975

Edgar Sauter

Inhaltsverzeichnis

|          | Seite                                                                                                                 |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.       | Einleitung: Probleme der Institutionalisierung von Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte                  |
|          | 1                                                                                                                     |
|          | Gliederung der Arbeit                                                                                                 |
|          | 17                                                                                                                    |
| I. Teil: | Das Konzept des Kontaktstudiums und die Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft                              |
|          | 22                                                                                                                    |
| 2.       | Kontaktstudium als Ausgangspunkt und Bezugsrahmen einer Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte             |
|          | 22                                                                                                                    |
| 2.1.     | Kontaktstudium und Weiterbildung                                                                                      |
|          | 26                                                                                                                    |
| 2.2.     | Weiterbildung und Hochschulreform                                                                                     |
|          | 30                                                                                                                    |
| 2.3.     | Aspekte des Praxisbezuges der Weiterbildung                                                                           |
|          | 33                                                                                                                    |
| 2.3.1.   | Dominanz der beruflichen Weiterbildung                                                                                |
|          | 37                                                                                                                    |
| 2.3.2.   | Einschränkung des Praxisverständnisses                                                                                |
|          | 40                                                                                                                    |
| 2.4.     | Zentrale Probleme einer Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte                                 |
|          | 44                                                                                                                    |
| 2.4.1.   | Die strukturell-organisatorische Problematik                                                                          |
|          | 46                                                                                                                    |
| 2.4.2.   | Die curriculare Problematik                                                                                           |
|          | 52                                                                                                                    |
| 2.4.3.   | Der Verfahrensaspekt in der curricularen Problematik                                                                  |
|          | 58                                                                                                                    |
| 3.       | Die bisher vorliegenden Vorschläge und Ansätze für eine Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte |
|          | 63                                                                                                                    |
| 3.1.     | Bildungspolitische Ansätze                                                                                            |
|          | 64                                                                                                                    |
| 3.1.1.   | Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung                                                                    |
|          | 64                                                                                                                    |
| 3.1.2.   | Baukastengesamthochschule                                                                                             |
|          | 69                                                                                                                    |
| 3.1.3.   | Sandwich-Universität                                                                                                  |
|          | 73                                                                                                                    |
| 3.1.4.   | Dualität und Wirksamkeit der Sandwich-Ausbildung                                                                      |
|          | 78                                                                                                                    |



## II

|            | Seite                                                                                                          |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.2.       | Vergleich der bildungspolitischen Konzepte unter dem Verfahrensaspekt 82                                       |
| 3.3.       | Pragmatische Ansätze 86                                                                                        |
| 3.3.1.     | Unternehmensexterne Weiterbildung von Führungskräften 88                                                       |
| 3.3.2.     | Barrieren unternehmensexterner Weiterbildung und Ansätze zu deren Überwindung 90                               |
| 3.3.2.1.   | Unternehmungsführungslehre und Hochschuldidaktik 95                                                            |
| 3.3.2.2.   | Perspektiven der künftigen Entwicklung 104                                                                     |
| 3.3.2.3.   | Exemplarische Ansätze praktizierter unternehmensexterner Weiterbildung 107                                     |
| 3.3.2.3.1. | Universitätsseminar der Wirtschaft (USW) 107                                                                   |
| 3.3.2.3.2. | Das Kontaktstudium der Hochschulen am Beispiel der Universität Augsburg 114                                    |
| 3.3.2.4.   | Zum Verhältnis von unternehmensexterner und -interner Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft 119     |
| 3.4.       | Zusammenfassender Vergleich der pragmatischen Weiterbildungsansätze 125                                        |
| 3.5.       | Empirische Forschungsansätze 129                                                                               |
| 3.5.1.     | Die Kölner Untersuchungen über Leistungsansprüche und Berufsanforderungen an Führungskräfte der Wirtschaft 132 |
| 3.5.2.     | Die Nürnberger Untersuchung 146                                                                                |
| 3.5.3.     | Ermittlung von Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte mit Hilfe der Rollenanalyse 147                   |
| 3.5.4.     | Die Hannoversche Untersuchung 159                                                                              |
| 3.6.       | Der Beitrag der vorliegenden Ansätze zur Institutionalisierung von Weiterbildung 166                           |
| 4.         | Zusammenfassung des ersten Teils 177                                                                           |
| II. Teil:  | Weiterbildung und das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem 180                                    |
| 5.         | Weiterbildung und die Bewältigung der Probleme wachsenden Wissens und sozialen Wandels 180                     |

### III

|          | Seite                                                                                                                  |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5.1.     | Weiterbildungsstrategiekonzepte 183                                                                                    |
| 5.1.1.   | Lernen des Lernens 185                                                                                                 |
| 5.1.1.1. | Sequentielle Anordnung von Lernprozessen und Verteilung der Bildungsanstrengungen 194                                  |
| 5.1.1.2. | Weiterbildung als Instrument gesellschaftlicher Anpassungs- und Steuerungsprozesse 199                                 |
| 5.1.2.   | Lebenslanges Lernen 202                                                                                                |
| 5.1.3.   | Merkmale und Funktionen der Weiterbildungsstrategiekonzepte 207                                                        |
| 5.1.3.1. | Weiterbildung als Instrument der Anpassung und Zuweisung von sozialen Chancen 209                                      |
| 5.1.3.2. | Weiterbildung als Instrument der Innovation und der Aufrechterhaltung von Identität 212                                |
| 5.1.3.3. | Grundqualifikationen des Rollenhandelns zur Stärkung der autonomen Ich-Organisation 217                                |
| 5.1.3.4. | Sozio-ökonomische Implikationen der Weiterbildungskonzepte 220                                                         |
| 5.1.3.5. | Weiterbildung und gesellschaftliches Lern- und Entwicklungsniveau 223                                                  |
| 5.2.     | Zum Verhältnis von Arbeit und Lernen, Bildungs- und Beschäftigungssystem 228                                           |
| 5.3.     | Zusammenfassung 235                                                                                                    |
| 6.       | Berufliche Sozialisation und Weiterbildung 238                                                                         |
| 6.1.     | Der Prozeß der beruflichen Sozialisation 239                                                                           |
| 6.1.1.   | Organisatorisch-struktureller Kontext von Lernprozessen und Lern- bzw. Sozialisationsresultate 242                     |
| 6.1.2.   | Sozialstrukturelle Bedingungen der Veränderung des strukturellen und organisatorischen Kontextes von Lernprozessen 246 |
| 6.2.     | Zum Zusammenhang beruflicher Sozialisation und Weiterbildung 250                                                       |
| 6.2.1.   | Zielgruppenorientierung der Weiterbildung 252                                                                          |

|        | Seite                                                                                                                                   |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6.2.2. | Integration als Zielsetzung der Weiterbildung 254                                                                                       |
| 7.     | Orientierungsgesichtspunkte für Lernprozesse Hochqualifizierter 262                                                                     |
| 7.1.   | Typen des Arbeitshandelns und der Qualifikation 266                                                                                     |
| 7.1.1. | "Überschießende" Qualifikation und geringe Bestimmtheit des Arbeitshandelns 272                                                         |
| 7.1.2. | Bedingungen und Konsequenzen "überschießender" Qualifikation 275                                                                        |
| 7.1.3. | Mehrdimensionalität der Qualifikation 280                                                                                               |
| 7.2.   | Qualifikation und Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften (Akademiker) 282                                                     |
| 7.3.   | Fachkompetenz und Sozialkompetenz 287                                                                                                   |
| 7.4.   | Zusammenfassung 293                                                                                                                     |
| 8.     | Die Verselbständigung des Bildungssystems und das Problem der Abstimmung von Beschäftigungs- und Bildungssystem durch Weiterbildung 295 |
| 8.1.   | Die Verselbständigung des Bildungssystems 297                                                                                           |
| 8.2.   | Verselbständigung und Expansion des Bildungssystems im gesamtgesellschaftlichen Rahmen 299                                              |
| 8.3.   | Weiterbildung als Mechanismus der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem 308                                                 |
| 8.3.1. | Grundlage einer Abstimmung durch Weiterbildung: Verbindung von Wissenschaft und Praxis 314                                              |
| 8.3.2. | Modelle der Interaktion von Wissenschaft und Praxis 316                                                                                 |
| 8.3.3. | Abstimmungsfunktion im Kontext weiterer Erwartungen an Weiterbildung 323                                                                |
| 9.     | Bildungsplanungsansätze und Weiterbildung 327                                                                                           |
| 9.1.   | Weiterbildung als Planungsersatz 332                                                                                                    |
| 9.2.   | Marktmodell (open-ended Planung) und Weiterbildung 334                                                                                  |
| 9.3.   | Auswirkungen und Implikationen des Marktmodells 339                                                                                     |



|            | Seite                                                                                                                 |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9.3.1.     | Praxis- und Arbeitsphasen 341                                                                                         |
| 9.3.2.     | Schlüsselqualifikationen 344                                                                                          |
| 9.3.3.     | Weiterbildung und das Verhältnis von Schlüsselqualifikationen und Arbeitsanforderungen 346                            |
| 9.3.4.     | Strukturzusammenhänge der Wissenschaft 349                                                                            |
| 10.        | Zur Problematik der Ermittlung und Legitimierung von Lernzielen und -inhalten 353                                     |
| 10.1.      | Zur Problematik eines situationsorientierten Curriculumansatzes 357                                                   |
| 10.2.      | Betroffene als Experten - Öffnung des Ansatzes in der Weiterbildung 370                                               |
| 10.3.      | Curriculumentwicklung für die Weiterbildung 374                                                                       |
| 10.3.1.    | Das offene Curriculum 375                                                                                             |
| 10.3.2.    | Modelle der Curriculumkonstruktion für die Weiterbildung 378                                                          |
| 10.3.3.    | Systemzwangmodell und Weiterbildung 384                                                                               |
| 11.        | Zusammenfassung des zweiten Teils 387                                                                                 |
| III. Teil: | Kriterien für die Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte 392                                   |
| 12.        | Prinzipien der Institutionalisierung (Überblick) 392                                                                  |
| 12.1.      | Curriculumentwicklung ohne feste Zielvorgaben - Interaktionsmodell 395                                                |
| 12.1.1.    | Das Interaktionsmodell als Rahmen für Lernziel Diskussion und Curriculumentwicklung 399                               |
| 12.1.2.    | Basis des Interaktionsmodells: der praktische Diskurs der Beteiligten 404                                             |
| 12.1.3.    | Interaktionsmodell und Baukastensystem 410                                                                            |
| 12.2.      | Pragmatische Curriculumentwicklung auf der Basis des Interaktionsmodells 415                                          |
| 12.3.      | Zusammenfassende Übersicht zum Konzept pragmatischer Curriculumentwicklung 417                                        |
| 12.4.      | Zur Institutionalisierung pragmatischer Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten 427 |

|         | Seite                                                                                                                               |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12.5.   | Zur Frage der Anwendbarkeit der pragmatischen Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung 431                                |
| 12.6.   | Kriterien für die Institutionalisierung pragmatischer Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten 435 |
| 12.6.1. | Tätigkeitsfeldorientierung und Tätigkeitsfeldabgrenzung 437                                                                         |
| 12.6.2. | Beteiligung der Betroffenen 441                                                                                                     |
| 12.6.3. | Relative Autonomie der Curriculumentwicklung 445                                                                                    |
| 12.6.4. | Handlungsspielraum und Rahmenvorgaben 448                                                                                           |
| 12.6.5. | Projekt als zentrale Arbeitsform 451                                                                                                |
| 12.6.6. | Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis 457                                                                                      |
| 12.6.7. | Zusammenarbeit mit der Verwaltung 463                                                                                               |
| 12.6.8. | Verbindung von Entwicklungsarbeit und Weiterbildung 468                                                                             |
| 12.6.9. | Zusammenarbeit mit anderen für die Curriculumentwicklung relevanten Einrichtungen 474                                               |
| 12.7.   | Zur Bedeutung und Funktion der Kriterien 479                                                                                        |
| 12.8.   | Zur Realisierung und Weiterentwicklung des Interaktionsmodells: innovative experimentelle Einrichtungen 483                         |
| 12.8.1. | Zum organisatorischen Rahmen von innovativen Einrichtungen 488                                                                      |
| 12.8.2. | Interaktion und Innovation 493                                                                                                      |
| 12.9.   | Zusammenfassung des dritten Teils 499                                                                                               |
| 13.     | Ausblick auf die Rolle der Hochschule im Rahmen einer Weiterbildung für Hochqualifizierte 503                                       |
| 14.     | Anmerkungen 509                                                                                                                     |
| 14.1.   | Anmerkungen zu Teil I 509                                                                                                           |
| 14.2.   | Anmerkungen zu Teil II 520                                                                                                          |
| 14.3.   | Anmerkungen zu Teil III 530                                                                                                         |
| 15.     | Literatur VII                                                                                                                       |

# 1. Einleitung: Probleme der Institutionalisierung von Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte

Die derzeitig beobachtbare Expansion des Bildungssystems vollzieht sich sowohl als quantitative Zunahme der Schüler- und Studentenzahlen als auch in der Zunahme organisierter Lernprozesse. Beide Formen der Expansion beziehen sich nicht nur auf das weiterführende Schulwesen (Schulen und Hochschulen), sondern immer stärker auch auf die Weiterbildung, wobei diese allgemein durch Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit definiert ist. In diesem Zusammenhang ist nicht nur an wachsende Teilnehmerzahlen in den traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, den Volkshochschulen, zu denken, sondern auch an jene öffentlichen, kommerziellen oder privaten Institutionen, die mit den Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und beruflichen Umschulung auf der Grundlage des Arbeitsförderungs-gesetzes seit 1969 eine rasche Steigerung der Bildungsaktivitäten und -veranstaltungen verzeichnen können. Nicht zuletzt ist weiter auf den Bereich hochqualifizierter Weiterbildung zu verweisen, der einerseits zum Teil durch die bereits genannten Institutionen und Fördermaßnahmen abgedeckt ist, andererseits aber einen eigenständigen Sektor von Weiterbildung mit speziellen Institutionen darstellt.

Die Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung von Hochqualifizierten (Hochschulabsolventen im Beruf, Akademiker oder positionsgleiche Nicht-Akademiker) werden bisher weitgehend unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung der Weiterbildung für die Professionalisierung einer Berufsgruppe vor allem von Berufsverbänden wahrgenommen. Die Weiterbildung von Hochqualifizierten erhält in dem Augenblick eine neue Qualität und tritt zugleich in eine neue Entwicklungsphase, in dem sie über ihre Rolle als berufspolitisches Instrument zur Sicherung von Monopolansprüchen oder Autoritäts- und Expertenpositionen gegenüber anderen Be-



rufsgruppen hinaus unter dem Gesichtspunkt der Bewältigung anwachsenden systematischen Wissens und sich beschleunigenden sozialen Wandels als Notwendigkeit angesehen wird. Ausdruck dieser neuen Bewertung ist, daß Weiterbildung für Hochqualifizierte immer stärker und häufiger zu einem Programmpunkt des staatlich/öffentlich verantworteten Bildungssystems wird. Marksteine dieser Entwicklung sind die bildungsplanerischen und bildungspolitischen Konzepte und Vorstellungen seit Mitte der sechziger Jahre, die ein Kontaktstudium (Wissenschaftsrat, 1966; 1970) im Sinne einer Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung auch für die Hochqualifizierten (Deutscher Bildungsrat, 1970; Bildungsbericht der Bundesregierung, 1970; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973) zum integralen Bestandteil eines reformierten Bildungssystems machen. Mit der Forderung, die Weiterbildung in das öffentliche Bildungssystem zu integrieren, treten eine Reihe von Fragen auf, von denen nur ein Teil, wie zum Beispiel das Problem des Bildungsurlaubs, Gegenstand einer umfassenden öffentlichen Diskussion geworden ist. Die Weiterbildung von Hochqualifizierten ist noch weitgehend eine Forderung ohne Wirklichkeit <sup>1)</sup>, wenn auch eine Reihe von Aktivitäten und Initiativen nicht gering eingeschätzt werden darf. Diese schleppende Entwicklung verweist auf die Schwierigkeiten und Hindernisse, die bei einer Institutionalisierung von öffentlich verantworteter Weiterbildung für Hochqualifizierte aufgeworfen werden. Das Kontaktstudium wird zum Beispiel bisher von den Hochschulen schon deshalb nicht wahrgenommen, weil sie die traditionellen Aufgaben kaum bewältigen können <sup>2)</sup>.

Probleme grundsätzlicher Art ergeben sich bereits sowohl aus der Intention, Hochqualifizierte als Zielgruppe durch Weiterbildung zu fördern als auch aus dem Postulat einer öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung von Hochqualifizierten. Was die Einwände gegen die Hochqualifizierten als Weiterbildungsteilnehmer anbetrifft, so kann unter dem

Aspekt der Chancengleichheit und der Knappheit von personellen und finanziellen Ressourcen argumentiert werden, daß Weiterbildung vor allem denen angeboten werden sollte, die in ihrer Erstausbildung keine weiterführenden Bildungsgänge besucht haben; diese Argumentation erhält ein noch stärkeres Gewicht, wenn davon ausgegangen wird, daß ein direkter Zusammenhang zwischen technischem Fortschritt und der Notwendigkeit von Weiterbildung besteht. Dieser in sehr vielen Erklärungsansätzen zur Weiterbildung behauptete Zusammenhang, nach dem die durch den Einsatz neuer Technologien veränderten Qualifikationsstrukturen organisierte Lernprozesse der Weiterbildung erforderlich machen, müßte danach vor allem dort zum Einsatz von Weiterbildung führen, wo sich die Qualifikationsansprüche aufgrund des technischen Fortschritts am gravierendsten verändern. Weil dies insbesondere in der Produktion und in den mechanisierten Büros der Fall sein dürfte, so wäre zu folgern, daß Teilnehmer an Weiterbildung vor allem Arbeiter und einfache Angestellte sein müßten (vgl. LENHARDT, 1974, 24). Es kann nicht übersehen werden, daß diese Folgerung bildungspolitische Motive hat, da sich die Weiterbildung nicht aus den Funktionen begründen läßt, die durch die Arbeitsteilung den genannten Gruppen im Zusammenhang mit Dequalifizierungsprozessen zugewiesen werden. Die primär bildungspolitisch orientierte Argumentation für die Weiterbildung dieser Gruppen kann jedoch nicht ernsthaft gegen die Weiterbildung der Hochqualifizierten überhaupt, noch gegen eine öffentlich verantwortete, d.h. eine unter staatlich/öffentliche Kompetenz fallende Weiterbildung von Hochqualifizierten gewendet werden. Denn sofern diese Gruppe mit einer auf wissenschaftlicher Grundlage erfolgten Ausbildung sich nicht selbst in Arbeitsorganisationen für Forschung und Entwicklung an der Weiterentwicklung des technischen Fortschritts und der Steigerung sowie Systematisierung von Wissen beteiligt, dürfte sie von der Obsoleszenz von Wissen und Qualifikationen besonders betroffen

sein. Der Weiterbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften kommt besondere Bedeutung zu, weil

- Hochqualifizierte aufgrund ihres Expertenstatus gesellschaftliche Schlüsselstellungen einnehmen, die sowohl für die Initiierung von ökonomischem, technologischem und sozialem Fortschritt als auch für die Bewältigung der aus diesen Entwicklungen sich ergebenden Folgen zentrale Bedeutung haben;
- die Arbeitsqualifikationen von Hochqualifizierten in der Regel über systematische fachspezifische Kenntnisse hinaus Motivationen und Sozialfertigkeiten umfassen müssen, wobei die zuletzt genannten Qualifikationselemente konstitutive Bedeutung für eine allgemeine wissenschaftlich orientierte Handlungskompetenz besitzen, die als Basis eines individuellen und gesellschaftlichen Reflexions- und Innovationspotentials anzusehen ist.

Lebenslange wissenschaftliche Bildung ist für den Erwerb, die Erhaltung und die Ergänzung von systematischem Wissen ebenso die Basis wie für die individuelle und gesellschaftliche Handlungskompetenz und die Ausprägung einer sittlich autonomen Persönlichkeit. Dabei ist zu beachten, daß Qualifikationen von Hochqualifizierten allgemein nur in langfristigen, formalisierten und kostenintensiven Bildungsprozessen aufgebaut werden können, die dem beruflichen Einsatz in der Regel vorgeordnet sind. Auf der Ebene hochqualifizierter Berufspositionen sind die Veränderungen der Qualifikationsansprüche, die HARTMANN (1968, 193 ff.) im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsprozeß auf die Dimensionen des "Wissens" und der "sozialen Orientierung" bezieht, deshalb kaum in informellen, nicht-organisierten Lernprozessen zu bewältigen, wenn man einmal von jener Gruppe in Forschung und Entwicklung absieht, die die Veränderungen der Qualifikationsansprüche initiiert, indem sie im Rahmen ihrer Arbeit systematisches Wissen weiterentwickelt <sup>3)</sup>.

Die Chance, mit dem neuesten Stand des Wissens in der für die Berufspositionen erforderlichen Breite bekannt gemacht zu werden, sinkt nach DAHEIM (1967, 91) in der Regel mit dem Systematisierungsgrad des für die jeweilige Position erforderlichen Wissens. Daraus folgt, daß Lernprozesse in dem Maße außerhalb von Berufsarbeit und Arbeitsorganisation stattfinden müssen, in dem am Arbeitsplatz systematisiertes Wissen zwar erforderlich ist und angewendet wird, zugleich aber aus Gründen der Verfolgung der Zwecke, die die Arbeitsorganisation für ihre eigentlichen hält (Produktion, Verwaltung etc.), nicht weiterentwickelt wird. Hochqualifizierte, die in solchen, den Prozessen der Systematisierung des Wissens unterworfenen Berufsposition tätig sind, können auf die Teilnahme an organisierten Weiterbildungsprozessen kaum verzichten, wenn sie den veränderten Qualifikationsansprüchen in der Dimension des systematisierten Wissens entsprechen wollen; die Qualifizierungsdimension der sozialen Orientierung, deren Bedeutung für die gesellschaftliche Integration unter dem Aspekt der Professionalisierung sowie als Kriterium für innerorganisatorische Rekrutierung und Aufstieg sehr hoch veranschlagt werden muß, kann hier außer Betracht bleiben. Die objektive Notwendigkeit der organisierten Weiterbildung für Hochqualifizierte, die durchaus ihre subjektive Entsprechung bei den verschiedenen Berufsgruppen von Hochqualifizierten gefunden hat, wird vor allem durch bildungsökonomische Überlegungen unterstrichen, nach denen Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitskraft zum einzigen ökonomischen Wachstumsfaktor werden: "Die intellektuelle Kapazität der Volkswirtschaft setzt die Grenzen der wirtschaftlichen Expansion" (BODENHÖFER, 1967, 54).

Angesichts der Bedeutung, die Weiterbildung von Hochqualifizierten für den einzelnen, die Arbeitsorganisation und die Gesamtgesellschaft besitzt, kann sie nicht aus der für den gesamten Weiterbildungsbereich postulierten öffentlichen Verantwortung ausgeklammert werden. Obwohl mit der



zuerst im Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1970) geforderten öffentlichen Verantwortung für die gesamte Weiterbildung die institutionell-organisatorischen Konsequenzen dieses Anspruches nicht eindeutig bezeichnet werden, signalisiert die Forderung zumindest, daß der Weiterbildung eine mit den übrigen Bereichen des öffentlichen Bildungssystems vergleichbare gesamtgesellschaftliche Bedeutung zukommt, der durch private Initiativen und Aktivitäten bzw. durch den Selbstregulierungsmechanismus der Gesellschaft nicht mehr zureichend entsprochen werden kann (vgl. BOCKLET, 1975, 110 ff.).

Ausdruck dieser gesellschaftlichen Relevanz der Weiterbildung für Hochqualifizierte ist der Vorschlag des Wissenschaftsrates (1966; 1970), ein Kontaktstudium für Hochschulabsolventen einzurichten; in diesem Vorschlag wird der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung durch Ausdifferenzierung der Hochschule Rechnung getragen, was jedoch im Hinblick auf die Überlastung der Hochschule sowie angesichts der Breite und Differenziertheit der von der Weiterbildung wahrzunehmenden Aufgaben unzulänglich sein dürfte. Daß die Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung im Bereich der Weiterbildung Hochqualifizierter unter dem Gesichtspunkt der Einleitung einer Reform erforderlich ist, wird zum Beispiel für den in dieser Arbeit im Vordergrund stehenden Bereich der Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft im Zusammenhang mit einer ersten empirischen Übersicht (EMNID-Institut, 1963, 34 f.) zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt deutlich zum Ausdruck gebracht <sup>4)</sup>.

Für die Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte entscheidender als die auf bildungspolitische Prioritätensetzung und öffentliche Verantwortung der Weiterbildung bezogenen Probleme sind zwei durch Weiterbildung verknüpfte Aspekte des Bildungssystems, die für die vorliegende Arbeit zentral sind. Es handelt sich dabei

- die im Zusammenhang mit der Einbeziehung der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem erforderliche Neuverteilung der Bildungskontingente und Bildungszeiten auf verschiedene Ausbildungsphasen im Rahmen des Verlaufes der individuellen Biographie sowie um die damit verbundene
- Frage nach dem periodischen Wechsel von Arbeit und Lernen im Bereich der Weiterbildung, der im Rahmen einer institutionellen Verklammerung von Bildungs- und Beschäftigungssystem die systematische Verknüpfung von bildungssystemexternen Ansprüchen und Erwartungen mit bildungssysteminternen Kriterien für Studien- und Weiterbildungsplanung notwendig macht.

In diesen Punkten werden organisatorisch-strukturelle und curriculare Regelungen angesprochen, deren Bewältigung Kern einer Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte darstellt. In beiden Fragen kommt dabei das zentrale bildungspolitische Problem einer Komplementarität zwischen beruflicher Arbeitsplatzstruktur und Qualifikationsstruktur zum Ausdruck, das durch die Weiterbildung, durch die eine Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem bis hin zu einer Aufhebung der Trennung von Ausbildungs- und Berufsausübungsphase angestrebt wird, einer Lösung nähergebracht werden soll. Im Hintergrund dieser zentralen bildungspolitischen Problematik steht die begründete Annahme, daß durch technischen Fortschritt, aber auch durch häufig außer acht gelassene soziale Determinanten die erforderliche Komplementarität durch Dysfunktionalität der Beziehungen zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt bedroht wird.

Die Diskrepanz zwischen Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur, d.h. zwischen den aktuell benötigten Qualifikationen im Beschäftigungssystem und den tatsächlich vom Bildungssystem erzeugten Qualifikationen, läßt sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen; es ist zu unterscheiden zwischen der Ebene einer gesamtgesellschaftlich vorhande-

nen Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft und der Ebene der Qualifikationsstruktur eines einzelnen Arbeitenden. Diesen Ebenen entspricht die Weiterbildung als bildungspolitische Strategie, die institutionellen Bereiche von Bildung und Beschäftigung aufeinander abzustimmen sowie die Weiterbildung als Bildungsanstrengung zur Ausglei- chung individueller Qualifikationsdefizite. In diesem Zusammen- hang ist auf Charakteristika der Weiterbildung aufmerksam zu machen, die den Bezug der Weiterbildung auf den die Ar- beitsplatzstruktur bestimmenden technischen Fortschritt ebenso unterstreicht wie ihre Funktion, Bildung und Beruf, sowie Bildungs- und Beschäftigungssystem vermittelnd auf- einander abzustimmen. Gegenüber anderen Möglichkeiten der Abstimmung von Arbeitsplatzanforderungen und Qualifikatio- nen (z.B. job-enlargement, Berufseinführungsprogramme, training-on-the-job und andere), die jeweils nur punktuell stattfinden können, bietet die Weiterbildung den Vorteil der kontinuierlichen Zuordnung von Qualifikationen und den sich ständig verändernden Anforderungen; darüber hinaus ist sie gegenüber diesen in der Regel in den Arbeitsorgani- sationen selbst stattfindenden Typen der Abstimmung als über- oder außerbetriebliche Maßnahme darauf angelegt, nicht nur einseitig die Gesichtspunkte der Arbeitsorgani- sation, sondern auch das im Bildungs- und Wissenschaftssy- stem systematisierte und auf Innovation angelegte Wissen zu berücksichtigen. Dies dürfte insbesondere für die Be- rufsposition von Hochqualifizierten von Bedeutung sein, die systematisiertes Wissen anwenden, insbesondere jedoch gerade für die Gruppe von Führungskräften der Wirtschaft, die das Erbe des dynamischen, innovativ tätigen Unterneh- mers angetreten haben.

Insofern ist die Weiterbildung für Hochqualifizierte nicht mit der Prämisse des Bedarfsansatzes vereinbar, nach der eine einseitige Beziehung zwischen sozio-ökonomischer Dy- namik und dem Einsatz an hochqualifizierten Arbeitskräften besteht. Weiterbildung, die auf dieser Grundlage beruht,

erschöpft ihre Funktion in der Realisierung vorgegebener Ziele, während die Chance zu innovatorischer Tätigkeit, soweit sie von der qualifikatorischen Ausstattung abhängig ist, ausgeschlossen wird. Eine Weiterbildung für Hochqualifizierte, die nur dazu dient, reaktiv Qualifikationsdefizite auszugleichen, ohne zugleich aktiv Innovation zu stimulieren, wäre weder mit dem Wissenschaftsanspruch kompatibel, den eine Weiterbildung für Hochqualifizierte erheben muß, noch mit der Funktion des Bildungssystems vereinbar, als dessen integraler Bestandteil Weiterbildung zu betrachten ist. Die Systematisierung des Wissens erfolgt im Rahmen der wissenschaftlichen Disziplinen, deren Kriterien wissenschaftliche Weiterbildung nicht aufgeben kann, auch wenn es zugleich ihre Aufgabe sein muß, den Anforderungen von Berufspositionen zu entsprechen. Diese Doppelfunktion des Bildungssystems, Individuen so auszustatten, daß sie sowohl gesellschaftlichen Anforderungen und ökonomischen Bedürfnissen zu entsprechen vermögen als auch vorgegebene Ziele in Frage stellen und innovieren können, ist auch von der Weiterbildung zu erfüllen.

Es ist nicht zu übersehen, daß wissenschaftliche Weiterbildung für Hochqualifizierte diese Problematik mit dem tertiären Bereich des Bildungssystems, der Hochschulausbildung, teilt. Hier wie dort steht die Frage nach dem Praxisbezug im Vordergrund. Während er jedoch für die Hochschule noch weitgehend in der Diskussion befindlich ist, scheint er für die Weiterbildung zugunsten der Praxisorientierung vorentschieden, denn stärker noch als eine unter dem Expansionsdruck wachsender Studentenzahlen stehende Hochschule dürfte der Praxisbezug der Weiterbildung für Hochqualifizierte Legitimationsgrundlage ihres Finanzbedarfs sein. Die Grundtendenz, praxisferne Hochschulausbildung zugunsten einer praxisnäheren Weiterbildung zu kürzen, die in Modelle und Überlegungen einmündet, den gesamten tertiären Bereich in Weiterbildungsphasen aufzulösen, sind hier ein deutlicher Hinweis <sup>5)</sup>.



Wenn davon ausgegangen wird - aufgrund der Funktion der Weiterbildung eine kontinuierliche Anpassung der Bildungsvoraussetzungen und Qualifikationsmerkmale an die durch kontinuierlichen technischen Fortschritt erzeugten veränderten Anforderungen an das Arbeitspotential zu gewährleisten -, die Weiterbildung eng den unmittelbaren Arbeitsplatzanforderungen zuzuordnen, dann darf nicht außer acht gelassen werden, daß Weiterbildung nicht nur Qualifikationsdefizite ausgleicht, sondern, indem sie das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem verändert, auch Voraussetzungen und Bedingungen für das Auftreten neuer Qualifikationsdefizite schafft. Diese Qualifikationsdefizite entstehen nicht zwangsläufig aufgrund der Merkmale, die die Distanz zwischen Bildung und Beschäftigung verkürzen (wie zum Beispiel periodischer Wechsel von Arbeit und Lernen, Verkürzung des Zeithorizontes für den Einsatz von Qualifikationen, Konzentration auf manifeste Qualifikationsdefizite in der Dimension des Wissens), sondern aufgrund der expliziten Ausrichtung der Weiterbildung auf unmittelbare Arbeitsplatzanforderungen bei gleichzeitiger Ausblendung anderer möglicher Bezugsgrößen für die Orientierung der Lernprozesse, wie sie zum Beispiel in den Ansprüchen der wissenschaftlichen Disziplinen oder den Wünschen der Weiterbildungsteilnehmer gegeben sind.

Orientierung der Lerninhalte an beruflichen Anforderungen erweckt im Hochschulbereich wie in der Weiterbildung den Eindruck, daß auf dem Weg über die Tätigkeitsfeldorientierung und unmittelbare Arbeitsplatzanforderungen die legitimierten Leitlinien und Leitgesichtspunkte für Struktur- und Inhaltsplanung der Hochschule und der Weiterbildung für Hochqualifizierte leicht zu gewinnen sind. Dabei werden wichtige Gesichtspunkte übersehen, die die Anforderungen als alleinige Bezugsgrößen für Lernprozesse im Hochschulbereich und einer wissenschaftlichen Weiterbildung in Frage stellen. So kann darauf hingewiesen werden (vgl. TEICHLER, 1974, 197 ff.), daß aufgrund des Forschungsstandes bezüglich der qualifikatorischen Beziehung

von Bildungs- und Beschäftigungssystem eine stärkere Berufsorientierung der Hochschulbildung nicht abgeleitet werden kann. Dieses globale Urteil kann sicherlich nicht voll auf eine Weiterbildung von Hochqualifizierten übertragen werden, doch sind die einzelnen Begründungen, die zu diesem Urteil führen, zum Teil auch für eine Weiterbildung, die den beruflichen Anforderungen entsprechen will, bedenkenswert. Aufgrund des Forschungsstandes zum Verhältnis von Ausbildung und Beruf kann unter anderem festgestellt werden, daß

- sich die beruflichen Anforderungen von Hochqualifizierten wegen der Unbestimmtheit des Arbeitshandelns nicht eindeutig bestimmen lassen und dementsprechende Qualifikationsanforderungen insbesondere dann, wenn es sich noch um zukünftige handeln soll, kaum angebbar sind;
- sich viele vom Beschäftigungssystem und den Arbeitsorganisationen (d.h. von Seiten der Abnehmer von Qualifikationen) sowie den Hochqualifizierten selbst nicht angeforderte und artikulierte Qualifikationen als nützlich erweisen;
- sich Qualifikationsveränderungen, die sich aufgrund der wissenschaftlichen Entwicklung (d.h. den wissenschaftlichen Disziplinen und ihren Systematisierungsbemühungen) ergeben, kaum aus der Analyse des Beschäftigungssystems oder aus Tätigkeitsfelddefinitionen ableiten lassen.

Diese Forschungsergebnisse zum Verhältnis von Ausbildung und Beruf stellen die Möglichkeit eines engen Tätigkeitsbezuges der Hochschulausbildung in Frage. Es zeigt sich aber, daß gerade gegenüber einem anderen Teil von Befund zum Verhältnis von Ausbildung und Beruf (z.B. gegenüber einem unvermeidlichen Prognose- und Planungsdefizit angesichts der vom technischen Fortschritt her vorgebrachten Qualifikationsveränderungen und der Zeitdauer der Erzeugung von entsprechenden Qualifikationen) Weiterbildung als bildungspolitische Strategie erfolgreich eingesetzt

werden kann. Dort jedoch, wo Weiterbildung selbst auf die konkreten beruflichen Anforderungen angewiesen ist, steht sie vor den gleichen Problemen wie die Hochschülerstausbildung.

Es stellt sich also nicht nur die Frage, inwieweit der Anspruch und die bildungspolitische Strategie angesichts möglicher Nebenfolgen für die Qualifikation einer an Arbeitsanforderungen orientierten Weiterbildung für Hochqualifizierte verfolgt werden soll, sondern inwieweit diese derzeit stark angestrebte bildungspolitische Position für die hochqualifizierte Weiterbildung auch tatsächlich eingelöst werden kann. Doch selbst dann, wenn die bisher nicht sehr umfangreiche Berufsfeldforschung expandiert und zugleich qualitativ verbessert würde, könnte weder die Problematik bei der Feststellung des gesellschaftlichen Bedarfs an Hochqualifizierten und den jeweiligen Qualifikationsanforderungen der Berufspositionen völlig ausgeräumt werden, noch könnte die Frage beantwortet werden, inwieweit den jeweils festgestellten Qualifikationsdefiziten mit bildungspolitischen Maßnahmen kompensierend begegnet werden sollte.

Eine eng den Arbeitsanforderungen zugeordnete Weiterbildung für Hochqualifizierte wird zweifellos schon deshalb weniger Bedenken hervorrufen als eine in gleicher Weise angelegte Erstausbildung im Rahmen der Hochschule, weil Feststellung und Deckung des Qualifikationsdefizits unter kürzeren Zeithorizonten erfolgen und die Gefahr einer Veraltung der Qualifikationen vermindert werden könnte. Eine Weiterbildung dieses Typs hat, insbesondere dann, wenn sie innerbetrieblich erfolgt, auch für die Hochqualifizierten ihre Berechtigung; sie genügt jedoch nicht der vom Bildungssystem wahrzunehmenden Doppelaufgabe, weil sie ihre Aufgabe einseitig auf Kosten des Wissenschaftsanspruches lösen würde. Eine öffentlich verantwortete, wissenschaftliche Weiterbildung für Hochqualifizierte kann

nicht davon suspendiert werden, Praxisbezug und Wissenschaftsanspruch zu realisieren. Für die Institutionalisierung einer solchen Weiterbildung sind deshalb Formeln, mit denen der häufig zitierte Wissenschafts- und Praxisbezug beschworen wird, in praktikable Verfahren umzusetzen. Formulierungen wie zum Beispiel die von RIESE, nach denen im Rahmen einer tätigkeitsfeldorientierten Hochschulausbildung "nur auf die Praxis hin, nicht aber für die Praxis auszubilden" (1975, 31) sei, signalisieren zwar auch für eine Weiterbildung von Hochqualifizierten die Zielrichtung, doch besagen sie nichts über den einzuschlagenden Weg, um diesen Anspruch sowohl organisatorisch-strukturell als auch curricular einzulösen.

Die Initiativen im Hochschulbereich, die den Tätigkeitsbezug der Hochschule im Zusammenhang mit der Hochschulexpansion enger zu gestalten suchen, führen zur Überprüfung der Ausbildungsziele und -inhalte. In diesem Zusammenhang werden in der Regel große Erwartungen in die empirische Ermittlung von Bedürfnissen (Anforderungen und Wünsche) gesetzt; empirisch ermittelte Bedürfnisse oder auch analytisch formulierte Bedürfnisse - vorausgesetzt, daß sie eindeutig zu bestimmen sind - sollen die Ziele der Lernprozesse definieren und zugleich legitimieren; dazu ist es aber erforderlich, auch die normativen Dimensionen der Ziele einzubeziehen, die eine argumentative Begründung notwendig machen <sup>6)</sup>. Zur Formulierung einer angemessenen Antwort auf die ermittelten Bedürfnisse in Gestalt von Curricula müssen deshalb Verfahren und Methoden institutionalisiert werden, durch die der curriculare Entwicklungsprozeß, der bisher nach kaum explizierten Mechanismen verlaufen ist, verläßlich strukturiert werden kann.

Bei einem Verfahren curricular orientierter Bildungsplanung liegt auch der Ansatz einer Institutionalisierung von öffentlich verantworteter Weiterbildung für Hochqualifizierte. Akzentuierungen ergeben sich aber aus der über den bisherigen Rahmen des Bildungswesens hinausreichenden Stellung der Weiterbildung sowie aus ihrer zwischen Bildung



und Beruf vermittelnden Funktion. Eine um eine bessere Entsprechung von Studieninhalten und hochschulexternen Anforderungen bemühte Studienplanung ist primär darauf gerichtet, hochschulexterne Ansprüche mehr als bisher zu Orientierungsgrößen hochschulinterner Curriculumentscheidungen zu machen. Unter dem Gesichtspunkt, daß Weiterbildung für Hochqualifizierte aufgrund ihrer Stellung und Funktion im Bildungswesen nicht nur im Rahmen einer ausdifferenzierten Hochschule erfolgen kann, sondern auch von bzw. in Kooperation mit anderen Weiterbildungsträgern durchgeführt wird, muß Weiterbildung der Hochschulausbildung gegenüber einen Schritt weitergehen.

Im Rahmen einer Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte sollte gewährleistet sein, daß die Chance zur Herstellung eines Wissenschaft-Praxis-Bezugs von vorneherein dadurch gewahrt wird, daß die Zusammenführung und Aggregation der verschiedenen Bezugsgrößen (wissenschaftliche Disziplinen, berufliche Anforderungen, Teilnehmer- und Abnehmerwünsche etc.) für die Bestimmung der Lernprogramme von Hochqualifizierten in einem institutionellen Rahmen erfolgt, der sich auf einer der Hochschule und anderen potentiellen Weiterbildungseinrichtungen übergeordneten Funktionsebene befindet. Damit kann vermieden werden, daß die Kriterien der wissenschaftlichen Disziplinen oder eine andere Bezugsgröße die Lernprozesse bereits im Planungsstadium determinieren. Diese Gefahr besteht zum Beispiel, wenn Weiterbildung für Hochqualifizierte von vorneherein als ausschließliche Aufgabe der Hochschule betrachtet und nur im Rahmen einer ausdifferenzierten Hochschule institutionalisiert wird. Mit dem Ausweichen auf eine übergeordnete Funktionsebene wird für Weiterbildung die Gefahr gemieden, die sich im Rahmen der Studienplanung als entscheidendes Problem herausgestellt hat: Daß nämlich die traditionelle Binnenorientierung der Hochschule, der Bestand des Bestehenden, gegenüber den Innovationsversuchen, die auch hochschulexterne Kriterien

berücksichtigen möchten, immer wieder durchschlägt <sup>7)</sup>. Andererseits kann durch dieses Vorgehen für die Hochschulfunktion Forschung, auf die die Weiterbildung von Hochqualifizierten besonders angewiesen ist, eine relative Autonomie gewahrt werden.

Für die Institutionalisierung von Weiterbildung bedeutet das zunächst die Herstellung eines institutionellen Rahmens, der geeignet ist, die als innovatorische Tätigkeit anzusehende curriculare Arbeit zu gewährleisten. Dieser institutionelle Rahmen, für den im einzelnen die Kriterien zu entwickeln sind, müßte einmal die Funktion übernehmen können, Kommunikations- und Kooperationsprozesse zwischen beteiligten und betroffenen Personen (Entscheidungssträger, potentielle Weiterbildungsteilnehmer, Experten etc.) aus Bildungs- und Beschäftigungssystem zu gewährleisten; im Falle der Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft müßte die Kommunikation und Kooperation insbesondere zwischen Wissenschaftlern und Praktikern stattfinden, wobei im einzelnen weiter zu differenzieren wäre zwischen Vertretern der für eine Durchführung der Weiterbildung in Frage kommenden Einrichtungen (Hochschule und andere außer- und überbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen), mit Weiterbildungs- und Berufsfeldforschung befaßte Wissenschaftler, Vertreter der Berufsverbände und der Arbeits- bzw. Abnehmerorganisationen sowie potentielle Weiterbildungsteilnehmer. Darüber hinaus müßte vom institutionellen Rahmen her sichergestellt sein, daß die für die Herstellung eines Wissenschaft-Praxis-Bezuges erforderlichen Informationen eingebracht werden und Berücksichtigung finden und, daß der angestrebte Prozeß curricularer Entwicklung so strukturiert und organisiert wird, daß er zu Lehr- und Lernprogrammen führt, die den Anspruch auf den Wissenschaft-Praxis-Bezug einer öffentlich verantworteten Weiterbildung für Hochqualifizierte einlösen. Insofern liegt der Akzent einer Institutionalisierung von Weiterbildung zunächst, unabhängig von den Beständen bestehender Weiterbildungsinstitutionen, auf der Institutionalisierung

der Curriculumentwicklung für einen Bereich und eine bestimmte Adressatengruppe. Dabei heißt Curriculumentwicklung in diesem Zusammenhang zunächst nichts anderes als die Entwicklung eines Bildungsangebots als Antwort auf die außerhalb des Bildungssystems ermittelten Bedürfnisse. Dies schließt ein, daß die Weiterbildung in Zusammenarbeit mit den in Frage kommenden Einrichtungen der Weiterbildung von Hochqualifizierten entwickelt und durchgeführt wird; zugleich wird aber weitgehend ausgeschlossen, daß sich das im Zusammenhang mit den bisher durchgeführten Aufgaben entstandene Selbstverständnis der Institutionen einseitig und nachteilig auf die für die von der Position und der Funktion der Weiterbildung her notwendig neu zu entwickelnden Zielsetzungen auswirkt. In der Thematisierung der curricularen Verfahrensproblematik als Ansatzpunkt für die Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte kommt zum Ausdruck, daß Weiterbildung als weitgehend noch nicht geregelter gesellschaftlicher Bereich, dem jedoch künftig wichtige Steuerungsfunktionen zukommen, nicht von vorneherein durch die Zielsetzungen traditioneller Einrichtungen bzw. ihren Entscheidungsstrukturen und Reduktionsmechanismen bestimmt werden sollte, zumal diese zum Teil selbst reformbedürftig sind oder sich bereits in einem Reformprozeß befinden. Indem die Institutionalisierung von Weiterbildung bei der Institutionalisierung von curricularen Verfahrensordnungen ansetzt, wird der Auffassung entsprochen, daß Entscheidungen über Lernziele und -inhalte zunehmend weniger aus einer für alle verbindlichen Werthierarchie deduziert werden können. Die Institutionalisierung von Verfahren ist vielmehr notwendig, weil es in einer pluralistischen Gesellschaft kaum inhaltliche Gesichtspunkte gibt, die von vorneherein eine Chance haben, von allen in gleicher Weise als Grundlage für die Formulierung von Lernzielen anerkannt zu werden. Die Legitimation von inhaltlichen Zielen kann vielmehr nur durch zuvor erfolgte Institutionalisierung von Verfahren erreicht werden <sup>8)</sup>. Dabei darf allerdings nicht übersehen

werden, daß zur Institutionalisierung einer Verfahrensordnung ein vorgängiger Mindestkonsens erforderlich ist.

Mit der Konzentration auf die Institutionalisierung von curricularen Verfahren wird die zentrale Frage nach den Kriterien einer Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte insofern eingegrenzt, als die Frage nach den Kriterien für die Institutionalisierung eines curricularen Verfahrens in den Vordergrund tritt; inhaltliche Vorschläge zur Weiterbildung von Hochqualifizierten werden damit ebenfalls weitgehend ausgeklammert.

### Gliederung der Arbeit

Ausgehend von der Grundintention einer Formulierung von Kriterien für die Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte verfolgt die vorliegende Arbeit drei miteinander verknüpfte Intentionen, denen der dreiteilige Bericht zu entsprechen versucht:

- Der erste Teil gibt einen Überblick zum Stand der Diskussion einer Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte; allgemein im Zusammenhang mit den zentralen Gesichtspunkten und Problemen des Kontaktstudiums, und im besonderen in bezug auf die bisher vorliegenden Ansätze einer Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft und deren Beitrag für eine Institutionalisierung der Weiterbildung in diesem Bereich.
- Der zweite Teil umfaßt zentrale Aspekte der Position und Funktion der Weiterbildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem: Weiterbildung als bildungspolitische Strategie der Bewältigung von wachsendem Wissen und sozialem Wandel sowie als Instrument der Abstimmung der Ansprüche und Leistungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem.
- Der dritte Teil konzentriert sich auf den Entwurf eines Interaktionsmodells für das Verfahren einer pragmatischen Curriculumentwicklung sowie auf die Formulierung



von Kriterien für die Institutionalisierung eines Verfahrensmodells als Beitrag und Basis für eine Institutionalisierung öffentlich verantworteter Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte.

Im ersten Teil wird von dem vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Kontaktstudium ausgegangen, wobei das Kontaktstudium nicht nur als historischer Ausgangspunkt gesehen wird, das die Weiterbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften in das öffentlich verantwortete Bildungssystem einbeziehen soll; die Konzeption des Kontaktstudiums dient zugleich als Bezugsrahmen, in dem die Probleme einer Weiterbildung abgesteckt und miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Besondere Aufmerksamkeit kommt darüber hinaus den übergreifenden Tendenzen der Weiterbildung zu, die mit dem Adressatenbezug und einer sozialwissenschaftlich orientierten Lernzieldiskussion gekennzeichnet werden. Die Tendenz, Weiterbildung und ihre Ziele gesellschaftsbezogen zu verstehen und zu legitimieren, teilt die Weiterbildung mit anderen Bereichen des Bildungssystems, doch ergibt sich aus Stellung und Funktion der Weiterbildung im Schnittpunkt von Bildung und Beruf zwingender als in anderen Teilbereichen des Bildungssystems, die Ansprüche und Leistungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem aufeinander abzustimmen<sup>9)</sup>. Im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten stellen sich die Probleme einer Institutionalisierung der Interdependenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem insbesondere als wechselseitige Abstimmung der Ansprüche von wissenschaftlichen Disziplinen und Anforderungen der beruflichen Praxis, wobei es im einzelnen darum geht, sowohl bildungs- und wissenschaftssysteminterne Kriterien als auch bildungs- und wissenschaftssystemexterne Ansprüche für die Organisation von Weiterbildungsprozessen zu verknüpfen und verbindlich zu machen. Dazu müssen die organisatorisch-strukturellen und die curricularen Probleme angegangen werden.

Im Rahmen des ersten Teils wird weiter der Versuch unternommen, einen Überblick über die bisher vorliegenden Ansätze und Modellvorstellungen zur Weiterbildung von Hochqualifizierten zu geben und auf ihren Institutionalisierungsbeitrag hin zu untersuchen. Neben den allgemeinen bildungspolitischen Modellen, in denen Weiterbildung für Hochqualifizierte zunächst in ein ausdifferenziertes Hochschulsystem integriert wird, stehen dabei die praktizierten Ansätze einer institutionalisierten Weiterbildung für die Zielgruppe der Führungskräfte der Wirtschaft. Auf diese Zielgruppe beziehen sich auch die empirischen Ansätze einer Berufsfeldforschung, die zum Teil in Weiterbildungskonzepte münden; die Rolle empirischer Untersuchungen bei der Ermittlung bildungssystemexterner Kriterien wird in diesem Zusammenhang verdeutlicht. Aufgrund der Analyse im ersten Teil läßt sich der Schluß ziehen, daß dort erhebliche Defizite feststellbar sind, wo der Ansatz für eine Institutionalisierung der Weiterbildung von Hochqualifizierten gesehen wird: Bei den Verfahrensordnungen für eine curricular orientierte Bildungsplanung.

Im zweiten Teil werden auf einer allgemeinen theoretischen Ebene zentrale Aspekte der Weiterbildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem behandelt. Dabei wird von den Funktionen der Weiterbildung ausgegangen, einerseits die Probleme wachsenden Wissens und sich beschleunigenden sozialen Wandels zu bewältigen und andererseits die Flexibilität des Bildungssystems im Zusammenhang mit der wechselseitigen Abstimmung der Ansprüche von Bildung, Beruf und Beschäftigung herzustellen und zu gewährleisten. Da die sozio-ökonomische Stellung eines Individuums und die Dauer und Art der beruflichen Erstausbildung, die für die Teilnahme an Weiterbildung sowie Ziele und Inhalte der Weiterbildung entscheidenden Faktoren sein dürften, kommt den Hochqualifizierten eine besondere Stellung zu.

Es zeigt sich, daß die Qualifikationsanforderungen an Hochqualifizierte wegen der Unbestimmtheit des Arbeitshandelns (in der Regel Strukturierungsleistungen) kaum eindeutig bestimmbar sind, insbesondere in der für die Akademikerqualifikation relevanten Dimension der sozialen Orientierung (wobei diese Dimension sich auf die Notwendigkeit bezieht, im arbeitsteiligen Produktionsprozeß ein spezifisch qualifiziertes Verhalten zu äußern). Zugleich sind die Arbeitsqualifikationen aber weitgehend nur in systematischen, formalisierten und langfristigen Lernprozessen außerhalb des Arbeitsvollzuges aufzubauen. Das daraus folgende unvermeidliche "Qualifikationsparadoxon" <sup>+) (einerseits Defizite hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen des Arbeitsvollzuges, andererseits überschießende Qualifikation im Sinne einer Ausbildung von Fähigkeiten, die keine oder nur begrenzte Verwendung finden) verstärkt sich unter den Bedingungen eines sich verselbständigenden Bildungssystems. Die Funktion der Weiterbildung, Flexibilität des Bildungssystems durch die Herstellung eines stärkeren inhaltlichen Bezuges zwischen Bildung und Beruf (wieder) herzustellen, stellt die Frage nach dem Tätigkeitsbezug von Lernprozessen für Hochqualifizierte unter verkürztem Zeithorizont von neuem. Sie führt zu der curricularen Frage einer Abstimmung von Bildung und Beruf zurück; im Kontext der Curriculumproblematik wird deutlich, daß Ziele und Inhalte der Weiterbildung nicht einseitig von Situationen des Beschäftigungssystems oder von bildungspolitischen Leitideen deduziert, noch allein von partikularen Interessen der Weiterbildungsteilnehmer oder der Abnehmer (Beschäftigter) bestimmt werden können. Die curriculare Problematik verweist im Hinblick auf eine für die Institutionalisierung einer von falschen Absolutheitsansprüchen entlasteten öffentlich verantworteten Weiterbildung von Hochqualifizierten auf die Notwendigkeit eines Verfahrens curriculärer Weiterbildungsplanung.</sup>

---

<sup>+) Zur Frage der Berechtigung des Begriffes "Qualifikationsparadoxon" vgl. unten den Abschnitt 7.1.3.</sup>

Nach der Auseinandersetzung mit den grundsätzlichen Problemen und Möglichkeiten einer Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem durch die Weiterbildung konzentriert sich der d r i t t e T e i l auf den Entwurf eines Verfahrensmodells für eine pragmatische Curriculumentwicklung als Basis für eine Institutionalisierung von öffentlich verantworteter Weiterbildung für Hochqualifizierte. Da es sich bei der Curriculumentwicklung um eine Nahtstelle zwischen Wissenschaft und politischer Entscheidungsfindung handelt, wird das von der Sache her geforderte Verfahren zur Bestimmung von Zielen und Inhalten am angemessensten im Rahmen eines Interaktionsmodells stattfinden können. Ausgehend von einem Bildungsplanungstyp, der keine im vorhinein fixierte Zielvorgaben aufweist, wird deshalb ein Interaktionsmodell für das Verfahren einer pragmatischen Curriculumentwicklung entworfen, wobei auf entsprechende Aktivitäten im schulischen Bereich Bezug genommen wird. Durch einen Katalog von Kriterien für die Institutionalisierung der pragmatischen Curriculumentwicklung wird das Interaktionsmodell weiter konkretisiert. Unter dem Gesichtspunkt der Realisierung des Interaktionsmodells im Rahmen eines Experimentalprogramms wird schließlich auf den organisatorischen Rahmen eines solchen innovativen Experimentes eingegangen, durch das die Institutionalisierungskriterien im Hinblick auf die Tauglichkeit und Weiterentwicklung einer empirischen Erprobung und Überprüfung unterworfen werden können.

1. Teil: Das Konzept des Kontaktstudiums und die Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft

2. Kontaktstudium als Ausgangspunkt und Bezugsrahmen einer Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte

Im Rahmen von Überlegungen zu einer Neubestimmung der Ausbildungsziele und Aufgaben der wissenschaftlichen Hochschulen schlägt der Wissenschaftsrat (1966, 16) vor, die Ausbildungsfunktion der Hochschulen zu gliedern in

- "das Studium für alle Studenten, das mit einer die Berufsfähigkeit bestätigenden Prüfung abschließt,
- ein Aufbaustudium für Studenten, die an der Forschung interessiert und für sie befähigt sind,
- ein Kontaktstudium, das als Angebot an im Beruf stehende Absolventen der wissenschaftlichen Hochschulen diesen die Möglichkeit geben soll, ihre wissenschaftliche Ausbildung in Abständen aufzufrischen und entsprechend dem Stand der Forschung zu ergänzen".

Durch diese Differenzierung des Ausbildungszieles in gestuften Studiengängen soll einmal das einheitliche Bildungsziel der wissenschaftlichen Hochschulen ("Fähigkeit und Möglichkeit zur Teilnahme an der Forschungsarbeit") erhalten werden, aber nicht mehr für alle Studenten, denn zugleich soll eine befristete Immatrikulation für die Mehrzahl der Studenten wirksam werden. Die Zielsetzung eines von allen Studenten zu absolvierenden Studienganges, der für die Mehrheit zugleich den Abschluß des Studiums bilden soll, wird gekennzeichnet als eine "Erziehung zu einem selbständigen, kritischen Denken durch Wissenschaft" (ebd., 14); mit ihr ist einerseits der Verzicht auf selbständige Teilnahme an der Forschungsarbeit geleistet, andererseits wird aber über die bloße Wissensvermittlung und Einübung in berufsspezifische Fertigkeiten hinausgegangen. Orientierungsgesichtspunkte sind für den Studenten danach "das von seinem Fach erforderte und für seinen Beruf nötige



Wissen" (ebd., 14): also Kriterien der wissenschaftlichen Disziplinen, an denen sich die Studiengänge immer schon orientierten u n d wissenschaftssystem- und damit auch bildungssystemexternen Kriterien des Berufs- und Beschäftigungssystems.

Die Differenzierung des Ausbildungszieles ermöglicht einen Vorschlag zur Lösung des immer schon bestehenden Problems des Studiums als einer rein wissenschaftlichen Ausbildung mit nur berufsvorbereitendem Charakter und dem Anspruch einer lebenslangen Wirksamkeit. Mit dem Vorschlag eines Kontaktstudiums verabschiedet der Wissenschaftsrat die nicht mehr aufrechtzuerhaltende Idee einer Ausbildung, die beansprucht, den Studenten mit allen für eine lebenslange Tätigkeit erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten. Zugleich kann der Zusammenhang zwischen einer an der Verkürzung der traditionellen Hochschulausbildung interessierten Studienreform und der Einführung eines Kontaktstudiums kaum deutlicher werden. Das Kontaktstudium wird als Voraussetzung und Legitimation für die Begrenzung der Studienzeit an den Hochschulen angesehen. Dabei steht der Entlastungseffekt bildungspolitisch im Vordergrund, nach dem andere Möglichkeiten, die Kapazitäten der Hochschule zu expandieren, nahezu ausgeschöpft sind. Wenn jedoch einmal unterstellt wird, daß alle Studenten nach ihrer "Anfangsausbildung" an die Hochschule zurückkehren, so bringt das Kontaktstudium als Voraussetzung und Bedingung für die Verkürzung des Studienganges nur einen kurzfristigen Entlastungseffekt. Langfristig wird die Weiterbildung an den Hochschulen im Gegenteil eine zusätzliche Belastung mit sich bringen und eine Erweiterung der Kapazitäten notwendig machen. Denn: während sich Weiterbildung für Absolventen eines traditionellen Studiums als erforderlich erweist, weil sein Anspruch auf lebenslange Wirksamkeit nicht eingelöst werden kann, wird Weiterbildung für Absolventen eines bewußt auf Anfangsausbildung zugeschnittenen Studiums von vornherein notwendig. Das Argument von der Entlastung

der Hochschulen durch Weiterbildung kann deshalb nur als kurzfristig wirksames Argument in der bildungspolitischen Debatte gelten, um die Verkürzung der Erststudienzeiten durchzusetzen. Es gibt bisher noch keine empirischen Anhaltspunkte, von denen her die These gestützt würde, daß Weiterbildung die Studienzeit im Sinne organisierter Lernprozesse tatsächlich verkürzt; ebenso rational ist die Argumentation, daß Weiterbildung angesichts des rapiden sozialen und technologischen Wandels selbst bei gleichbleibenden Erststudiengängen zusätzlich notwendige Ausbildungszeit bedeutet. Angesichts des bisher überbetonten Entlastungseffekts ist unter dem Gesichtspunkt einer Institutionalisierung von Weiterbildung vor allem die langfristig wirksame Inanspruchnahme von Hochschulressourcen hervorzuheben. Modellüberlegungen, die für das Kontaktstudium die Hälfte der Hochschulressourcen veranschlagen, entbehren nicht einer gewissen Plausibilität (vgl. C.C.v. WEIZSÄCKER, 1966, 84 ff.).

In den Empfehlungen von 1966 beschränkt sich der Wissenschaftsrat auf die Angabe des systematischen Ortes des Kontaktstudiums in der Neuordnung der Studiengänge sowie auf die dazu erforderliche Umschreibung der Zielsetzung: "Es ist deshalb nötig, die in ihrem Beruf stehenden Absolventen der wissenschaftlichen Hochschulen in dem Maße, wie es der Beruf erfordert, später von neuem in Kontakt mit der Wissenschaft zu bringen. Ein solches Kontaktstudium soll denen, die von ihm Gebrauch machen, dazu verhelfen, die Begegnung mit der Wissenschaft zu erneuern, sich mit neuen Problemstellungen und Methoden vertraut zu machen und sich neue wissenschaftliche Erkenntnisse anzueignen" (ebd., 15).

Alle weitergehenden Anforderungen, die an das Kontaktstudium zu stellen sind, insbesondere Angaben über Lerninhalte, Dauer, Intervalle zwischen den Kontaktstudiengängen und Formen der Durchführung werden in Abhängigkeit von den

einzelnen Wissenschaftsdisziplinen und akademischen Berufsgruppen gesehen und zunächst als Aufgabe formuliert; es sollen von den Beteiligten aus den Wissenschaftsdisziplinen und Berufsgruppen die Erfordernisse und Möglichkeiten einer Gestaltung des Kontaktstudiums geprüft werden. Bezogen auf den Bereich der Agrarwissenschaften konkretisiert der Wissenschaftsrat (1969, 90 ff.) an einigen Beispielen seine Vorstellungen zum Kontaktstudium im Hinblick auf Teilnehmerkreis (Diplom-Landwirte), Dauer der vorausgegangenen Berufstätigkeit (8 - 10 Jahre), Zielsetzung (Nutzbarmachung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden für den Beruf), Dauer der Veranstaltung (2 - 3 Monate), Formen der Veranstaltung (Seminar, Gruppenarbeit, Selbststudium). Nach diesen ersten Ausführungen des Wissenschaftsrates können dem Begriff Kontaktstudium allgemein nur folgende Merkmale zugeordnet werden:

- Rückkehr von im Beruf stehenden Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen an diese Hochschulen, wobei
- die organisierten Lernprozesse im Rahmen der Hochschulen sowohl an den Kriterien der Fachdisziplinen als auch an den Erfordernissen der beruflichen Tätigkeit orientiert werden sollen.

Sollen diese mit dem Kontaktstudium erhobenen Ansprüche realisiert werden, müssen bisher nicht anzutreffende Voraussetzungen in den wissenschaftlichen Hochschulen erfüllt sein. Es sind weder die didaktischen, personellen und organisatorischen-strukturellen Voraussetzungen vorhanden, um die berufstätigen Hochschulabsolventen in das "wissenschaftliche Leben" der Hochschulen einzubeziehen, noch ist davon auszugehen, daß die Hochschulen bereit sind, Lehre und Forschung auf wissenschaftsexterne Kriterien (gesellschaftliche Interessen und berufliche Anforderungen), die von den Berufstätigen und potentiellen Weiterbildungsteilnehmern an sie herangetragen werden, auszurichten (vgl. dazu z.B. Wissenschaftsrat, 1971, 18 f.; BÄLSER, 1972, 32 ff. und die Veröffentlichungen des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, 1971; 1972). Abgesehen von der vielfach nachgewiesenen Kluft zwischen hochschulintern erzeugten Qualifikationen und hochschul-

extern nachgefragten Qualifikationen zeigt gerade der Vorschlag des Wissenschaftsrates, das Hauptstudium künftig ausschließlich an der akademischen Berufsfähigkeit zu orientieren, daß die Hochschulen - allerdings differenziert nach Wissenschaftsbereichen - wissenschaftssystemexterne Erwartungen gegenwärtig weitgehend (noch) nicht befriedigen können und in der Tradition eines sich auf Humboldt berufenden, aber falsch verstandenen Autonomieideals der Wissenschaften, zum Teil auch nicht befriedigen wollen. Die explizite Orientierung der Studiengänge an gesellschaftlichen Problemen und beruflichen Anforderungen - implizit dürfte die Ideologie von der Autonomie der Wissenschaften ohnehin nie voll akzeptiert worden sein (vgl. MÜLLER, 1970, 84) - als Voraussetzung einer Übernahme von Kontaktstudiengängen einerseits, ist andererseits durch den Aspekt zu ergänzen, daß ein Kontaktstudium dazu beitragen könnte, gesellschaftliche Interessen und berufliche Anforderungen als Bestimmungsgrößen wissenschaftlicher Erkenntnisobjekte und Hochschulcurricula zu institutionalisieren. Dieser Zusammenhang von Einführung der Berufsbildung einerseits und Herstellung von Praxisnähe und Verkürzung des "Erst"-Studienganges andererseits wird zum Beispiel auch in dem von 74 Wirtschaftswissenschaftlern unterzeichneten "Memorandum zur Entwicklung von Forschung und Lehre in den Wirtschaftswissenschaften" (1974) betont.

## 2.1. Kontaktstudium und Weiterbildung

Der Vorschlag des Wissenschaftsrates von 1966, Kontaktstudiengänge einzurichten, hat allgemein ein positives Echo gefunden. In nahezu allen nachfolgenden Reformvorschlägen und Diskussionsbeiträgen wird das Kontaktstudium zu einem unverzichtbaren Element (vgl. dazu die Übersicht über die Konzeptionen für die Reform des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums aus den letzten zehn Jahren bei BLASCHKE u.a., 1972, 81-143). Trotz allgemeiner Zustimmung, so muß der Wissenschaftsrat (1970, I, 77) feststellen, sind

die Vorschläge bis auf vereinzelte Ansätze bisher nicht verwirklicht worden. Für die Erweiterung und gleichzeitige Präzisierung der Vorstellungen des Wissenschaftsrates zur Konzeption eines Kontaktstudiums sind in den "Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970" die konzeptuellen Ausführungen des Bildungsrates (Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates) zur Weiterbildung im "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970, 51 ff., 197 ff.) bestimmend und leitend geworden. Indem sich der Wissenschaftsrat mit dem Kontaktstudium in die Konzeption von Weiterbildung des Bildungsrates einfügt, vollzieht er auch die gegenwärtig wirksame Wendung in der Orientierung des Erwachsenenlernens überhaupt, die DIECKMANN u.a. (1973, 16) als "Übergang von einer institutionsbezogenen Definition von Erwachsenenbildung zu einer zielgruppenbezogenen Definition von Weiterbildung" bezeichnen.

Der Strukturplan (1970, 197) definiert Weiterbildung "als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. ... Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; ... die Grenzen zwischen erster Bildungsphase und Weiterbildung bleiben fließend, ein Mindestzeitraum der Erwerbstätigkeit als Voraussetzung für die Weiterbildung läßt sich nicht angeben".

Institutioneller Ausdruck dieser Definition ist der Gesamtbereich Weiterbildung, der Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung umfaßt und neben dem Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich und Hochschulbereich einen selbständigen Hauptbereich des Bildungssystems bilden soll. Die zunächst nur programmatische Konstituierung eines Gesamtbereichs Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung ist Ausdruck der Gesamtstrategie, die mit den Stichworten



Integration (der auch in der Weiterbildung institutionell getrennten beruflichen und allgemeinen Bildung), Kooperation (der zahlreichen, mit unterschiedlichen Zielvorstellungen und Möglichkeiten ausgestatteten Trägerorganisationen) und Systematisierung (des Bildungsangebotes durch ein Baukastensystem) grob skizziert werden können. Im Rahmen dieser Strategie hat sich der Bildungsrat mit dem Begriff der Weiterbildung in der Terminologie und damit auch weitgehend in der Sache von dem bislang dominierenden Begriff der Erwachsenenbildung gelöst und versucht, auf der Basis der Prinzipien, die für das gesamte Bildungswesen Geltung haben sollen, einen Neuanfang zu setzen; dieser kontrastiert insbesondere mit der bildungspolitischen Konzeption, die durch das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" (1966) festgelegt wurde.

Mit dem Wechsel vom Begriff der Erwachsenenbildung zu dem der Weiterbildung sollen insbesondere zwei traditionelle, aber noch wirksame Festlegungen überwunden werden, die mit dem Begriff der Erwachsenenbildung innig verbunden sind: Erwachsenenbildung wird, wie empirische Untersuchungen ergeben haben (STRZELEWICZ u.a., 1973; SCHULENBERG, 1957), weitgehend mit nur einer Trägerorganisation, den Volkshochschulen und deren traditionellem Programm identifiziert. Zugleich wird Erwachsenenbildung aufgrund traditioneller Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung und dieser Trennung folgenden bildungspolitischen und administrativen Zuständigkeiten immer als allgemeine Erwachsenenbildung (finanziert und geregelt aufgrund von Landeserwachsenenbildungsgesetzen) verstanden, die von der beruflichen Fortbildung und Umschulung (finanziert und geregelt aufgrund von Bundesgesetzen, insbesondere dem Arbeitsförderungs-gesetz) isoliert ist. Mit einer in dieser Weise eingeschränkten Bedeutung des Begriffes Erwachsenenbildung wäre ein bildungspolitischer Anspruch auf Konstituierung eines umfassenden Bildungsbereiches kaum durchzusetzen <sup>10)</sup>.

Für Terminologie und Konzeption des Bildungsrates ist hingegen festzustellen, daß sie in die bildungspolitische Gesamtplanung Eingang gefunden haben (vgl. Bildungsbericht der Bundesregierung, 1970; Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972; Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission, 1973) und damit die bildungspolitischen Zielvorstellungen weitgehend bestimmen <sup>11)</sup>.

Indem auch der Wissenschaftsrat diese Konzeption von Weiterbildung für sich akzeptiert, verändert sich die Perspektive, unter der das Kontaktstudium zu sehen ist. Äußerlich wird das durch die Übernahme der Terminologie signalisiert; der Wissenschaftsrat spricht von "Weiterbildung und Kontaktstudium" und der Begriff des Weiterbildungsstudiums wird alternierend und synonym zum Begriff des Kontaktstudiums verwendet. Die Veränderung der Perspektive hinsichtlich des Kontaktstudiums bezieht sich auf den Übergang von einer stark institutionsbezogenen Definition des Kontaktstudiums, ausgedrückt durch

- das Kontaktstudium als letzte Stufe vertikal gegliederter Studiengänge,
- die Einengung des Teilnehmerkreises auf Absolventen der Hochschule,
- die Betonung der Rückkehr in das wissenschaftliche Leben der Hochschule, die die wissenschaftsinternen Kriterien als Orientierungsgesichtspunkte des Kontaktstudiums gegenüber den beruflichen Anforderungen hervorhebt,

zu einer stärker adressatenbezogenen Definition von Weiterbildung. In dieser Wendung bleibt die Hochschule auch weiterhin Hauptträger und Veranstalter eines als Weiterbildung verstandenen Kontaktstudiums, doch rücken für die Konzeption eines Kontaktstudiums die Probleme und Bedürfnisse des in Arbeits- und Lebenssituationen stehenden potentiellen Adressatenkreises stärker in den Vordergrund.

Anhaltspunkte für diese Tendenz sind - neben der Übernahme der Terminologie des Bildungsrates und dem expliziten Hinweis auf dessen Konzeption - die Ausdehnung des potentiellen Teilnehmerkreises über die Hochschulabsolventen hinaus auf "bereits im Beruf Stehende" (1970, I, 76) sowie die Erweiterung des Bildungszieles gegenüber dem ursprünglich entworfenen Kontaktstudium: "Das Weiterbildungsstudium soll eine Weiterentwicklung des Fachwissens ermöglichen und Gelegenheit bieten, neue, zusätzliche Qualifikationen zu gewinnen" (1970, I, 76). Mit dem Schritt zu einem stärker auf die Möglichkeiten und Probleme der Adressatengruppe ausgerichteten Kontaktstudium treten verstärkt wissenschafts- und hochschulsystemexterne Kriterien neben die internen einer nach wissenschaftlichen Fachdisziplinen strukturierten Hochschule als Orientierungsgrößen für die Organisation von Lernprozessen der Weiterbildung ins Blickfeld.

## 2.2. Weiterbildung und Hochschulreform

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich eine zusätzliche Bedeutung der Weiterbildung für die gesamte Studienreform<sup>12)</sup>. Während das Kontaktstudium im Zusammenhang mit der Studienreform und der mit ihr zu bewältigenden quantitativen Probleme zunächst für den Wissenschaftsrat, aber auch für die Bund-Länder-Kommission nur ein Mittel ist, durch das "die Dauer des Erststudiums angemessen zu begrenzen" ist (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, I, 53), so tritt neben diese Funktion des Kontaktstudiums als Weiterbildung seine Bedeutung für die Bewältigung der qualitativen Probleme der Studienreform, d.h. seine aktive und instrumentelle Bedeutung für eine Neuordnung des Verhältnisses der Wissenschaft und der Hochschule zur Praxis und zur sozialen Umwelt (vgl. MIKAT/SCHELSKY, 1966, 59 f.). Die Übernahme adressatenbezogener Weiterbildung durch die Hochschule würde danach die Herausforderung bedeuten, interdisziplinäre Integration und Praxisbezug ex-

plizit zu Kriterien aller Studiengänge der Hochschule zu machen. Dies würde einmal dazu führen, daß die für Wissenschaft und Hochschule immer schon latent vorhandenen und wirksamen gesellschaftlichen Determinanten und ihre Implikationen offengelegt und diskutierbar werden; zum anderen aber auch dazu, daß die Form der Vermittlung in Gestalt der Weiterbildung institutionalisiert werden könnte. Eine derart manifest gewordene Rückkoppelung der Hochschule an gesellschaftliche Praxis, berufliche Anforderungen und ökonomische Interessen könnte die Gewähr dafür bieten, daß Wissenschaft nicht nur nach internen Kriterien einseitig die Praxis der wichtigsten Lebensbereiche verwissenschaftlicht, sondern sich auch bewußt und systematisch der Lösung von praktischen Problemen im Sinne einer permanenten Reflexion der Praxis stellt. Die zunächst auf den "Impulsgeber" Weiterbildung bzw. Kontaktstudium bezogene Vermittlung von Wissenschaft und Praxis würde für die gesamte wissenschaftliche Arbeit und das Studium dann kein äußerliches und nachträglich aufgepfropftes Strukturprinzip der Arbeit sein, wenn der "Kontakt" über gelegentliche Praxiskommunikation und -reflexion hinausgehend zu einer Institution wird, die die Überlegenheit ihres Arbeitsprinzips dokumentieren kann.

Auf dem Hintergrund dieser Funktion für die Studienreform und die gesamte Neuordnung des Verhältnisses von Bildungs- und Wissenschaftssystem einerseits und Beschäftigungs- und Produktionssystem andererseits bedeutet der Verzicht auf die Durchführung von Weiterbildung an der Hochschule zugleich die Aufgabe von Chancen, Studium und wissenschaftliche Forschung unter expliziter Berücksichtigung wissenschaftssystemexterner Kriterien neu zu ordnen. Unter diesem Gesichtspunkt könnte die Aussage gewagt werden, daß durch eine stärkere Berücksichtigung der Weiterbildung für Hochqualifizierte die noch immer anstehende Hochschulreform in Gang gebracht und effektiver durchgeführt werden könnte. Es ist deshalb verständlich, wenn sich der Wissen-

schaftsrat (anlässlich einer Begehung der Hochschulen im Sommersemester 1971), angesichts einer nur ansatzweisen Verwirklichung von Kontaktstudiengängen an nur wenigen Hochschulen, auch im Interesse einer Hochschulreform gegen die Tendenz wendet, Kontaktstudien (z.B. für Richter oder Lehrer) eigenen Einrichtungen außerhalb der Hochschule zu übertragen. "Das Ziel des Kontaktstudiums besteht darin, den unmittelbaren Kontakt mit der wissenschaftlichen Entwicklung zu ermöglichen. Dieses Ziel kann nur dann erreicht werden, wenn die Veranstaltungen im wesentlichen von Hochschullehrern und im Rahmen von Hochschulen oder in Verbindung mit diesen durchgeführt werden" (1971, 19). Obwohl diesem Zitat die Sorge zu entnehmen ist, daß bei einer Trennung von Kontaktstudium und Hochschule die wissenschaftlichen Standards einer Weiterbildung nicht hinlänglich gewährleistet sein könnten, dürfte nach dem bisher Gesagten die Befürchtung zumindest ebenso stark sein, daß in einem naiven Mißverständnis der Autonomie von Hochschule und Wissenschaft die Chancen zur Herstellung eines auch wissenschaftssystemexterne Kriterien berücksichtigenden Studiums aufgegeben werden könnten und damit die Einwirkungsmöglichkeiten der Hochschule auf die Mitwirkung und Gestaltung der gesellschaftlichen Praxis überhaupt. Auf die Lehre bezogen würde sich damit der Vorgang wiederholen, der für die Hochschulforschung bereits weit fortgeschritten ist: der abnehmenden Bedeutung der Hochschulforschung für die industrielle Innovation würde der schwindende Einfluß der Lehre auf die Ausbildung von Qualifikationen und Verhaltensstandards entsprechen <sup>13)</sup>.

An der aufgezeigten Funktion einer Weiterbildung für Hochqualifizierte an der Hochschule für die qualitativen Probleme einer Hochschulreform sind zwei Aspekte zu unterscheiden:

- erstens die Neigung zur Veränderung der Lernziele und -inhalte, die in einem engen Zusammenhang mit dem Wandel vom institutionenbezogenen Kontaktstudium zum Adressatenbezug der Weiterbildung stehen, und



- zweitens der auf dieser Veränderung basierende Rückkoppelungsmechanismus zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem einerseits und anderen gesellschaftlichen Subsystemen, insbesondere dem Beschäftigungssystem bzw. dem Arbeitsmarkt andererseits.

Während der erste Aspekt den Übergang zu einer stärkeren Gewichtung der hochschulexternen, adressatenbezogenen Kriterien für ein Weiterbildungskonzept bezeichnet, zielt der zweite Aspekt stärker auf die strategisch bildungspolitische Frage, wie eine sozialwissenschaftlich orientierte Lernzieldiskussion bzw. die Curriculumentwicklung, die durch sie intendiert wird, dauerhaft die Kluft zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem und den gesellschaftlichen Bereichen durch die Organisation eines institutionellen Rahmens geschlossen werden kann. Wird im ersten Aspekt, ausgehend von der Weiterbildung für Hochqualifizierte, die Interdependenz von Wissenschaft bzw. Hochschule und gesellschaftlicher Praxis, insbesondere der Arbeitspraxis, thematisiert, richtet sich der zweite Aspekt darauf, diese Interdependenz institutionell zu sichern.

### 2.3. Aspekte des Praxisbezuges der Weiterbildung

Parallel zum Übergang von einer institutionenbezogenen Definition von Erwachsenenbildung zu einer zielgruppenbezogenen Definition von Weiterbildung erweitern sich die Vorstellungen des Wissenschaftsrates vom Kontaktstudium zu einer wissenschaftlichen Weiterbildung; der institutionenbezogenen Definition von Erwachsenenbildung entspricht auf der Ebene hochqualifizierter Bildung das ebenso institutionenbezogen definierte Kontaktstudium. Ist für die Erwachsenenbildung die Volkshochschule die entscheidende Institution, so ist es für das Kontaktstudium die Hochschule. Auch der Übergang von einer bildungsidealistischen zu einer sozialwissenschaftlichen Orientierung der Lernzieldiskussion ist kein auf den Bereich der Weiterbildung begrenztes

Phänomen. Was mit dem Übergang beschrieben wird, ist weitgehend vorgezeichnet durch die Curriculumsdiskussion im schulischen Bereich. Es handelt sich also nicht um eine weiterbildungsspezifische Aufgabe, sondern eher um ein Nachziehen von Hochschule und Weiterbildung auf diesem Gebiet. Bedeutet dort Überwindung der bildungsidealistischen Position die systematisch-rationale Revision des vorgefundenen, durch Tradition legitimierten Bildungskanons unter dem Gesichtspunkt, daß Bildungsprozesse insbesondere zur Bewältigung von Lebenssituationen qualifizieren sollen, so heißt dies, auf die Hochschule übertragen, nichts anderes als die systematische und explizierte Berücksichtigung von wissenschafts- und hochschulsystemexternen Kriterien (Erwartungen, Anforderungen der Berufe und der gesellschaftlichen Praxis) bei der Planung von Studiengängen.

Den besonderen Akzent erhält der auf die Hochschule übertragene Prozeß durch die doppelte Funktion der Hochschule, Forschung und Lehre gleichzeitig wahrzunehmen. Aus dieser Aufgabenverbindung resultiert die gegenüber dem schulischen Bereich stärker ausgeprägte und beanspruchte institutionelle und inhaltliche Autonomie. Wenn in der Weiterbildung das Instrument gesehen wird, diese Autonomie durch stärkere Berücksichtigung hochschulexterner Kriterien einzuschränken und zu relativieren, darf nicht vergessen werden, daß gerade die Weiterbildung Hochqualifizierter auf die Forschungsfunktion der Hochschule stark angewiesen ist. Es kann aber nicht übersehen werden, daß sich durch die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben durch die Hochschule die ohnehin bestehenden Konflikte zwischen Forschung und Lehre verstärken werden. Andererseits ist darauf hinzuweisen, daß das Postulat der Autonomie der wissenschaftlichen Disziplinen und der Hochschule, das durch die Weiterbildung stärker relativiert wird, tatsächlich nie in reiner Form existiert haben dürfte <sup>14)</sup>.

Die gesamte aktuelle Diskussion um die Hochschulreform seit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1966 kann unter dem Vorzeichen interpretiert werden, die Hochschul- ausbildung den Anforderungen der akademischen Berufe bzw. ihren Tätigkeitsfeldern und Funktionsbereichen zuzuordnen. Deutlicher Ausdruck dieser Tendenz ist die Position, die der Wissenschaftsrat hinsichtlich des Ausbildungszieles der Hochschule einnimmt. Er geht davon aus, daß es zwei "extreme Positionen" gäbe:

- "Nach der einen (die der Humboldtschen Tradition verpflichtet ist) muß es das Ziel der wissenschaftlichen Hochschule sein, die Studenten zur selbständigen Mitwirkung in der Forschungsarbeit zu bringen,
- nach der anderen kann die Ausbildungsfunktion für die weitaus überwiegende Mehrzahl der Studenten nur darin bestehen, sie auf wissenschaftlicher Grundlage mit den für ihren Beruf nötigen Kenntnissen zu versehen" (1966, 13).

Indem der Wissenschaftsrat diesen Extremen durch Differenzierung des Ausbildungszieles in gestuften Studiengängen zu entgehen sucht, setzt er den Akzent für die Mehrheit der Hochschulbesucher auf Anforderungen und Erwartungen außerhalb der Hochschule. Die Konsequenzen für eine entsprechende inhaltliche Reform der Studiengänge zieht er jedoch nicht. Weder regt er eine sozialwissenschaftliche Lernzieldiskussion an, noch ist er um die Voraussetzungen zu einer solchen (z.B. in Gestalt der Förderung der sozialwissenschaftlichen Instrumente der Ermittlung gesellschaftlicher, ökonomischer und beruflicher Anforderungen) bemüht.

Der Wissenschaftsrat konzentriert sich stattdessen, wie auch der ein Jahr später erschienene Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg (DAHRENDORF-Plan), auf die strukturellen Aspekte der Differenzierung der Studiengänge bzw. die Einrichtung zusätzlicher Kurzstudiengänge (vgl. Hochschulge-

samtplan Baden-Württemberg, 1967, 55 ff.). Obwohl in den Hochschulgesetzen von 1968 - 1971 die Hochschulen zu einer strukturellen u n d inhaltlichen Reform verpflichtet werden (vgl. SCHLÜNDER, 1973), dominieren quantitativer Ausbau und strukturell-organisatorische Veränderungen, während das Problem der Studienpläne - bis auf einzelne Initiativen an Reformhochschulen und wenige Disziplinen - kaum thematisiert wird. Da die Entwicklung von Studienplänen zu den Selbstverwaltungsaufgaben der Hochschule gehört, wird die mangelnde Reformaktivität auf die Autonomie der Hochschulen selbst zurückgeführt. Nachdem die Erfahrung die Unfähigkeit der Hochschule zur eigenen Reform gezeigt hat, wird nahezu einmütig von allen Hochschulkritikern festgestellt - ohne allerdings ebenso einmütig Alternativlösungen zur Verfügung zu haben -, daß die traditionelle Autonomie der Universität nicht mehr den neuen Bedingungen von Forschung und Lehre entspreche und die Autonomie der Universitäten deshalb in eine ernste Legitimitätskrise geraten sei (vgl. LEPSIUS, 1969, 179 ff.).

In der jüngsten Phase der Hochschulgesetze erhält die inhaltliche Studienreform gegenüber den älteren Gesetzen angesichts der quantitativen Entwicklung der Studentenzahlen und ihrer Konsequenzen für die Studiendauer ein erhöhtes Gewicht, doch erst in den neuesten Überlegungen und Plänen zur Hochschulreform setzt sich der Gedanke durch, daß gegenüber strukturellen und organisatorischen Veränderungen im Bildungswesen die inhaltlichen bzw. die curricularen Innovationen für die langfristige Wirksamkeit der Reformen entscheidend sind <sup>15)</sup>. Um die konkrete Studienreform voranzutreiben, wird deshalb zum Beispiel im Zwischenbericht des "Beirates für die Studienreform" vor allem ein Instrumentarium zur Studienreform (Forschungsprogramm, hochschuldidaktische Zentren, Studienreformkommissionen) entworfen; im Hochschulrahmengesetz des Bundes (§ 9 und 10) werden "zur Förderung der Reform von Studium und Prüfungen und zur Abstimmung und Unterstützung der an den

einzelnen Hochschulen geleisteten Reformarbeit" Studienreformkommissionen gebildet; die Bund-Länder-Kommission betont im Bildungsgesamtplan (1973) schließlich die Abhängigkeit jeder Innovation im Bildungswesen von einer Weiterentwicklung der einzelnen Bereiche der Bildungsforschung (Curriculumforschung, pädagogische Diagnostik, Bildungstechnologie, Bildungsökonomie).

Die jüngsten Anstrengungen der Hochschulplanung, den Tätigkeitsbezug der Studiengänge durch Berücksichtigung von Arbeitsplatzanforderungen herzustellen, folgen der durch die Weiterbildung von Hochqualifizierten vorgezeichneten Richtung. Die weiterhin erkennbaren Bemühungen zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Herstellung der Praxisnähe konzentrieren sich dabei bisher auf die traditionellen Erststudiengänge; die Weiterbildung als neue Aufgabe der Hochschule wird nicht berücksichtigt. Damit wird auf die mögliche Schrittmacherfunktion der Weiterbildung bei der Herstellung eines Praxisbezuges verzichtet; ebenso wenig wird überprüft, inwieweit die Weiterbildung Leistungen erbringt, die im Interesse einer Neuverteilung der Bildungszeiten und -anstrengungen bei einer Revision der traditionellen Erststudiengänge berücksichtigt werden müßten. Es fehlt bisher eine Ebene, auf der die Aufgaben von Erststudiengängen und Weiterbildung im Zusammenhang gesehen und aufeinander abgestimmt werden.

### 2.3.1. Dominanz der beruflichen Weiterbildung

Die Expansion organisierter Lernprozesse in Form der Weiterbildung stützt sich allgemein auf die Notwendigkeit der Bewältigung anwachsenden systematischen Wissens und sich beschleunigenden sozialen Wandels (Diskontinuitäten, Modernitätsschübe etc.); mehr und längeres, d.h. lebenslanges Lernen wird direkt oder indirekt auf den Erwerb rollenspezifischen Wissens bezogen, das der Erhaltung und Entfaltung von gesellschaftlichen Systemen dient. Insofern



hat Weiterbildung trotz der unterschiedlichen Lernsituationen der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer keine prinzipiell andere Funktion als die Lernprozesse der "Erst"-Ausbildung. Dies erleichtert die Konstituierung eines Gesamtbildungssystems unter Einschluß der Weiterbildung. An die Stelle eines Bildungskanons der Bildungseinrichtungen der Erstausbildung tritt in der Weiterbildung ein Aufgabenkatalog, der sich von den Erfahrungsbereichen der Weiterbildungsteilnehmer her bestimmt und damit grundsätzlich sämtliche Lern-, d.h. Lebensbereiche umfaßt. Der Erste Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen nennt "Person, Familie, Beruf, Freizeit, Öffentlichkeit" als Erfahrungsbereiche, die als "Orientierungsmarken für die Organisation von Weiterbildungsangeboten herangezogen werden" sollen (1972, 29). Innerhalb dieser "Felder der Weiterbildung" dominiert ohne Zweifel der Erfahrungsbereich des Berufes und der Arbeit. Dementsprechend wird, ohne auf die übrigen Felder der Weiterbildung einzugehen, die Notwendigkeit der Weiterbildung häufig verkürzt mit dem Erwerb arbeitsrelevanter Qualifikationen begründet; dabei entspringen die Argumente für Weiterbildung durchaus unterschiedlichen Sichtweisen: der folgende Katalog enthält arbeitsmarktpolitische, individuelle, ökonomische, betriebswirtschaftliche und bildungspolitische Aspekte, die aber im Hinblick auf den Erfahrungsbereich Arbeit und Beruf verklammert sind. Im einzelnen kann hier angeführt werden;

- die Obsoleszierung von berufsspezifischem Wissen und Können,
- die Entstehung neuer Tätigkeiten und Berufe bzw. neuer Verfahren im Rahmen älterer beruflicher Tätigkeit,
- die Einschränkung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz (z.B. durch Standardisierung und repetitiven Charakter der Arbeit, steigenden Systematisierungsgrad des anzuwendenden Wissens, Einschränkung der Kommunikationsmöglichkeiten),

- die zunehmende Nicht-Transferierbarkeit beruflicher Qualifikationen auf alternative Verwendungen (Spezialisierung),
- die Reaktivierung von zeitweise aus dem Arbeitsprozeß ausgeschiedenen Arbeitskräften,
- die Mängel der vorberuflichen Ausbildung,
- die Möglichkeit, individuellen beruflichen Aufstieg zu vollziehen und zu legitimieren (aber auch kollektive Professionalisierungsprozesse zu rechtfertigen),
- die Vermeidung von Arbeitslosigkeit.

Der vielfältige Begründungskatalog weist eindeutig dem Erfahrungsbereich Arbeit und Beruf den ersten Rang zu; die genannten Gründe markieren Bezugspunkte für Weiterbildungsangebote, die gleichsam auf objektiven, sozialstrukturell bedingten Bedürfnissen beruhen. Dagegen tritt die Bedeutung der anderen Felder der Weiterbildung als Orientierungsmarken für Weiterbildungsangebote zurück. Mit der Dominanz beruflicher Weiterbildung zeichnet sich unter dem Gesichtspunkt einer allseitigen Förderung durch Weiterbildung die nicht zu übersehende Problematik von beruflicher und allgemeiner Bildung ab, die sich durch die gesamte Bildungsdiskussion zieht und auch vor der Weiterbildung nicht halt macht. Im Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird deshalb postuliert, die verschiedenen Felder als Pädagogische Einheit zu betrachten. Unter Hinweis auf die vor allem auf die Sekundarstufe II konzentrierten Anstrengungen zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung soll auch in der Weiterbildung im Interesse der Weiterbildungsteilnehmer zumindest die Interdependenz aller Teilbereiche beachtet werden (1972, 29). Abgesehen von den noch ungeklärten Problemen, die mit der Formel von der Integration bzw. Identität von beruflicher und allgemeiner Bildung verbunden sind, ergeben sich für die Weiterbildungspraxis insbesondere folgende Konsequenzen:

- Weder individuelle Wünsche und Motive der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer noch die wissenschaftlichen Fachdisziplinen (insbesondere für die hochqualifizierte Weiterbildung) können als alleinige Maßstäbe für Lernzielsetzungen und Lernangebotsformulierungen gelten, sondern die Erfordernisse der gesellschaftlichen Praxis und insbesondere die Anforderungen der beruflichen Praxis gewinnen ein ausschlaggebendes Gewicht;
- die Weiterbildung und insbesondere die Weiterbildungsanbieter werden damit gezwungen, ihr Angebot nicht mehr passiv nach Weiterbildungswünschen von Teilnehmern oder allein nach Kriterien der Fachdisziplinen auszurichten, sondern müssen bei der Auswahl von Lernzielen gesellschaftsstrukturelle Erwägungen in den Vordergrund stellen, bei denen sie auf sozialwissenschaftliche Daten und Analysen angewiesen sind;
- durch diese Wendung zur Orientierung an objektiven Bedürfnissen wird es zum Problem, inwieweit die Mündigkeit der Weiterbildungsteilnehmer in Frage gestellt wird, nachdem "Weiterbildung ... nicht mehr allein die Aufgabe (hat), den Erwachsenen immer wieder 'zu sich selbst' zu führen, sondern auch die Aufgabe, ihn 'zur Gesellschaft' zu führen" (DIECKMANN u.a., 1973, 26).

### 2.3.2. Einschränkung des Praxisverständnisses

Im Spektrum der gesellschaftlichen Erfahrungsbereiche, auf die hin die Lernprozesse der Weiterbildung orientiert werden, dominieren - wie oben ausgeführt wurde - die Anforderungen und Ansprüche des Beschäftigungssystems. Nicht selten kommt es dabei - insbesondere in der Perspektive der "Abnehmer" von Qualifikationen im Beschäftigungssystem - zu einer Verkürzung der gesellschaftlichen Erfahrungsbereiche auf die unmittelbaren Arbeitsplatzanforderungen in bestimmten Arbeitsorganisationen. In diesem Zusammenhang besteht dann die Gefahr, daß zum Beispiel der von den Ab-

nehmern auf betriebliches Denken und Handeln reduzierte Begriff gesellschaftlicher Erfahrung und Praxis oder die sich als "gesellschaftlich" ausgebenden partikularen Interessen von Beschäftigten zu absoluten Maßstäben für die Orientierung von Lern- und Bildungsprozessen erhoben werden können.

Die angegebene Gefahr eines eingeschränkten Verständnisses gesellschaftlicher Erfahrung und Praxis besteht deshalb, weil die Tendenz, bei der Auswahl von Lernzielen für Lernprozesse gesellschaftsstrukturelle Überlegungen anzustellen und gesellschaftliche Entwicklungen zu antizipieren und damit auch mitzugestalten, von einem weiteren Trend überlagert wird: der zunehmenden Kritik der Abnehmer und Beschäftigten aus dem Produktions- und Beschäftigungssystem am mangelnden Praxisbezug des relativ autonomen und zumindest institutionell von der unmittelbaren Produktion getrennten Bildungssystems. Die Kritik am mangelnden Praxisbezug, die im Zusammenhang mit der Expansion der weiterführenden Bildungsgänge immer stärker wird, ist zentraler Punkt einer weitergehenden Kritik, die sich auf lange Ausbildungsdauer, hohe Ausbildungskosten, fehlende Selektion durch Zwischenstufen, mangelnde Effizienz der Ausbildung und Senkung des Leistungsniveaus durch Ideologisierung und radikale Demokratisierung erstreckt und in eine generelle Kritik der relativ autonomen Stellung des öffentlichen Bildungssystems gegenüber der Gesellschaft einmündet.

Die Kritik richtet sich in erster Linie auf den traditionellen akademischen Bereich, in dem die Autonomisierung der Bildungsinstitutionen am frühesten begann und auch am weitesten fortgeschritten ist. Kritik am mangelnden Praxisbezug eines relativ autonomen Bildungssystems einerseits und die Tendenz zu einem Übergang von einer bildungsidealistischen zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Lernzieldiskussion andererseits können als unterschiedliche Aspekte eines einheitlichen Prozesses aufgefaßt wer-

den: Es ist der Versuch, auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Motiven und Intentionen den verlorengehenden Funktionszusammenhang von Bildungssystemen und gesellschaftlichen Zusammenhängen deutlicher zu machen und diese deshalb möglichst stärker als bisher institutionell aufeinander zu beziehen <sup>16)</sup>.

Der entscheidende Unterschied zwischen beiden genannten Vorgängen liegt jedoch in den Maßstäben, nach denen diese Verbindung von Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen zu gestalten ist. Die Absicht einer sozialwissenschaftlich orientierten Lernzieldiskussion signalisiert bereits durch den Begriff Diskussion die Offenheit gegenüber den Kriterien, die bei der Auswahl von Lernzielen eine Rolle spielen sollen; fest steht nur, daß die gesellschaftlichen Bezüge, in denen die Adressaten stehen, stärker als bisher berücksichtigt werden müssen. Eine nähere Bestimmung ist abhängig von weiteren Kommunikationsprozessen, Informationen und Verfahren, in deren Mittelpunkt wissenschaftliche Analysen stehen müssen, die zum Beispiel das Verhältnis von Lebenssituationen von potentiellen Adressaten und organisierten Prozessen der Weiterbildung zum Gegenstand haben und aufgrund derer deutlich wird, in welchen Erfahrungsbereichen und Lebenssituationen den Adressaten durch Weiterbildungsprozesse geholfen werden kann, ihre Aufgaben und Anforderungen besser zu bewältigen; trotz der Akzentuierung der gesellschaftlichen, d.h. der praktischen Bezüge der Adressaten werden weitere Kriterien für eine Lernzielbestimmung (Wünsche der Adressaten, Strukturgesichtspunkte der wissenschaftlichen Disziplinen) nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern sie sind zwingend erforderlich.

Dagegen liegen die Kriterien einer vom Standpunkt der Abnehmer von im Bildungssystem erzeugten Qualifikationen ausgeübten Kritik weitgehend fest. Sie ergeben sich aus den (nur noch zu erhebenden) Anforderungen spezifischer beruflicher Praxis im Sinne von Arbeitsplatzanforderungen



in Arbeitsorganisationen. Gegenüber diesen Kriterien treten andere mögliche Bestimmungsgrößen von organisierten Lernprozessen in ihrer Bedeutung nahezu völlig zurück.

In der angegebenen Kritik an der relativen Autonomie des Bildungssystems und seiner Institutionen zeigt sich die Tendenz, organisierte Lernprozesse direkt auf Praxis und ihre Anforderungen zu beziehen, wobei jedoch gesellschaftliche Praxis im oben angegebenen Sinne in doppelter Weise reduziert verstanden wird: einmal im Sinne des Beschäftigungssystems und darüber hinaus im Sinne der Abnehmer von Qualifikationen und Beschäftigten von Absolventen von Bildungsinstitutionen. Ansätze für eine Weiterbildung, die ihre Programme an einem eingeschränkten Praxisverständnis orientieren, finden sich insbesondere in dem von kommerziellen Trägern geprägten Weiterbildungsangebot; bezogen auf den Bereich hochqualifizierter Weiterbildung und den Adressatenkreis von Führungskräften der Wirtschaft ist hier zu differenzieren zwischen einem inner- und einem außerbetrieblichen Weiterbildungsangebot, die dem eingeschränkten Praxisverständnis unterschiedlich eng verpflichtet sind.

Programme auf der Basis eingeschränkten Praxisverständnisses stellen in gewisser Weise die Antwort auf das nahezu fehlende bzw. ausschließlich nach fachwissenschaftlichen Disziplinen organisierte Angebot der wissenschaftlichen Hochschulen dar; auch die periodisch wiederkehrende Forderung nach Industrie- oder Privatuniversitäten (vgl. zuletzt MAITRE, 1973) sind dem Trend nach diesen Ansätzen zuzuordnen. In diesem Zusammenhang wird auch das Kontaktstudium des Wissenschaftsrates dem eingeschränkten Praxisverständnis entsprechend interpretiert. Als Beispiel läßt sich dafür eine Stellungnahme des Präsidialarbeitskreises für Forschungspolitik des Bundesverbandes der Deutschen Industrie anführen. Der BDI geht davon aus, daß das Kontaktstudium dazu beitragen wird, "die lebendige Verbindung der Hochschule mit der beruflichen Praxis zu pflegen".

Indem weiter darauf hingewiesen wird, daß das Kontaktstudium das Erststudium "von der Vermittlung von Spezialwissen und der notwendigen Anpassung der Fachkenntnisse an den sich wandelnden Stand der Technik" (1971, 18) entlastet, wird die Zielsetzung des Kontaktstudiums indirekt unter dem ausschließlichen Vorzeichen ökonomisch-technischer Anforderungen der Praxis formuliert. (Inwieweit die Intention, Lernprozesse im Bereich hochqualifizierter Bildung an unmittelbaren Arbeitsplatzanforderungen zu orientieren, tatsächlich eingelöst werden kann, ist eine noch später zu stellende Frage.)

#### 2.4. Zentrale Probleme einer Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte

Die bisherigen Ausführungen gehen vom "historischen" Bezugspunkt des vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Kontaktstudiums aus; sie versuchen, das Kontaktstudium in den umfassenden Kontext der Weiterbildung und des Gesamtbildungssystems eingeordnet darzustellen. Dabei ergibt sich ein besonderes Verhältnis von Hochschule und Weiterbildung von Hochqualifizierten, das sich darauf bezieht, daß

- die potentiellen Weiterbildungsteilnehmer in der Regel Hochschulabsolventen sind,
- die Hochschule ein potentieller Träger und Veranstalter öffentlich verantworteter hochqualifizierter Weiterbildung ist,
- gleichgeartete Probleme in der Herstellung eines Wissenschafts- und Praxisbezuges organisierter Lernprozesse bestehen,
- die Lernprozesse von Hochschule und Weiterbildung aufeinanderfolgen und insofern eine Einheit bilden,
- Weiterbildung ein relevanter Faktor der Hochschulreform ist.

Die besonderen Beziehungen von Hochschule und Weiterbildung für Hochqualifizierte entziehen den Bereich hochqualifizierter Weiterbildung nicht den übergreifenden Tendenzen der Gesamtentwicklung der Weiterbildung, die durch Adressatenbezug und sozialwissenschaftlich orientierte Lernzieldiskussion gekennzeichnet ist.

Die Intention, Kriterien für die Institutionalisierung von Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung für Hochqualifizierte (insbesondere für die Zielgruppe Führungskräfte der Wirtschaft) zu entwickeln, muß im Rahmen der Bedingungen verfolgt werden, die die bisherige Gesamtsituation und -entwicklung der Weiterbildung bestimmen. Die Probleme hochqualifizierter Weiterbildung stehen im Zusammenhang mit den übergreifenden Problemen der Weiterbildung, wenn sie im einzelnen für den Schwerpunkt hochqualifizierter Weiterbildung auch modifiziert zu formulieren sind. Neben den noch ungeklärten generellen Voraussetzungen einer Weiterbildung, die vor allem in der

- Freistellung der Weiterbildungsteilnehmer von anderer Arbeit für Weiterbildung (Bildungsurlaub), Finanzierung, Auswahl der Teilnehmer und in der
- Verbesserung der allgemeinen Informationsverhältnisse im Weiterbildungsbereich

zu sehen sind, sieht sich die Intention, Weiterbildung zu institutionalisieren, insbesondere mit zwei zentralen Problemen konfrontiert:

- Das strukturell-organisatorische Problem bezieht sich auf die Integration der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem, wobei sich, angesichts der Vielfalt von Bildungsmaßnahmen und der Uneinheitlichkeit potentieller Träger und Trägerorganisationen insbesondere die Fragen der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung, die Kooperation der Träger und die Koordination der Bildungsangebote ergeben;

- das Problem der Inhalte und der Zielsetzung von Weiterbildung, wobei sich, angesichts der Trennung von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung die Frage nach der Überwindung dieser Trennung auf curricularer und institutioneller Ebene stellt sowie die damit verbundene Frage einer Bestimmung und Ermittlung von verbindlichen Kriterien und Bezugsgrößen für die Orientierung organisierter Lernprozesse der Weiterbildung.

Auf diese interdependenten Probleme der Weiterbildung kann hier nur skizzierend unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für den Schwerpunkt hochqualifizierter Weiterbildung eingegangen werden, wobei hier wiederum die Eingrenzung auf die Zielgruppe der Führungskräfte der Wirtschaft vorgenommen wird. Im Rahmen des so eingegrenzten Bereiches sollen dann die zentralen Probleme und ihre Gesichtspunkte im Zusammenhang mit den bisherigen Vorstellungen, Modellen und praktizierten Formen der Weiterbildung verfolgt werden.

#### 2.4.1. Die strukturell-organisatorische Problematik

Es ist für den gesamten Bereich der Weiterbildung charakteristisch, daß die real vorfindbare Situation der Weiterbildung und die absehbare Entwicklung einerseits und die bildungspolitischen Forderungen für den Bereich Weiterbildung andererseits außerordentlich weit auseinanderklaffen. Dies ist aufweisbar an den vorliegenden empirisch-statistischen Bestandsaufnahmen zur Erwachsenenbildung auf Länderebene (vgl. SCHWERTFEGER u.a., 1970; MEISTER, 1971) sowie für das Kontaktstudium auf Bundesebene (vgl. KUNTZBRUNNER/SCHNEIDER, 1974), die mit den bildungspolitischen Forderungen und Ansprüchen, die in zahlreichen programmatischen Äußerungen und Plänen der verschiedensten mit Bildungspolitik und -planung befaßten Instanzen (z.B. Kultusministerkonferenz, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsrat) zum Ausdruck kommen, stark kontrastieren. Die empirisch-statistische Deskription ergibt ein

Bild (obwohl es den genannten Untersuchungen nicht möglich war, Art und Umfang aller Aktivitäten der untersuchten Gebiete offenzulegen), das gekennzeichnet ist durch: eine Vielzahl von Trägern mit unterschiedlicher Leistungskraft und Organisationsstruktur, geringem Professionalisierungsgrad der Lehrkräfte, regionalen Unterschieden im Bildungsangebot, geringer Intensität und Systematik der Kurse, geringer Kooperation der Träger bei Planung und Durchführung des Angebots, inhaltlicher Dominanz von Allgemein- bzw. Orientierungswissen, das sich noch weitgehend am Humboldtschen Bildungsideal orientiert.

Diese Feststellungen treffen in erster Linie auf die traditionelle Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu, doch auch in der bisherigen Kontaktstudienpraxis dominiert "das durchwegs Okkasionelle" (KUNTZ-BRUNNER/SCHNEIDER, 1974, 122). Aufgrund einer Analyse von sieben Programmen von Kontaktstudiengängen bzw. -seminaren für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler kann dieses Ergebnis für ein Fachgebiet weitgehend bestätigt werden (vgl. SAUTER/ZEIDLER, 1971). Rechtfertigt die gegenwärtige Situation die Charakterisierung durch den Begriff des "Wildwuchses" (PICHT), so erscheint in den bildungspolitischen Forderungen umgekehrt der Anspruch auf ein durchrationalisiertes Weiterbildungssystem<sup>17)</sup>. Das Umschlagen von einem Extrem in das andere wird durch einen Wechsel der Perspektive bedingt, unter der Weiterbildung heute betrachtet wird. Solange die Weiterbildung bzw. die Erwachsenenbildung im Unterschied zur Erstausbildung als eine gesellschaftlich entbehrliche, nur privaten Bildungsbedürfnissen dienende Bildungsanstrengung gelten konnte, blieb sie sozial folgenlos. Indem sie keine Bildungspatente und damit Berechtigungen verleihen konnte, auf die zum Beispiel sozialer Aufstieg gegründet werden konnte, schränkte sie sich auf "Bildungswissen" ein; den Teilnehmern wurde lediglich eine "Bildungskarriere" ermöglicht. In dieser Form konnte sie weder ihre ursprüngliche Funktion erfüllen, soziale Emanzipation derjenigen



zu fördern, die von der Erstausbildung keinen Gebrauch machten oder machen konnten, noch die neuen Aufgaben einer lebenslangen Weiterbildung wahrnehmen. Weiterbildung als Privatsache bedeutete zugleich, daß auch die pluralistische Struktur der Weiterbildung mit ihren zahlreichen weltanschaulich gebundenen Trägern unbestritten war. Erst im Zusammenhang mit einer gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technologischen Entwicklung wurde in Frage gestellt, ob eine derart pluralistisch strukturierte Weiterbildung auch den gesamtgesellschaftlichen Anforderungen entsprechen kann; denn es kann nicht davon ausgegangen werden, daß die Summe der partikularen Bildungsinteressen sich zu einem gesamtgesellschaftlichen Interesse zusammenfügt. Insofern ist die Situation der Weiterbildung gegenwärtig nicht unähnlich der zum Zeitpunkt der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Bestimmung der Bildungsinhalte und des Bildungskanons durch den weltanschaulich neutralen Staat. Indem die Forderung nach einer Weiterbildung als konstitutiver Bestandteil des Gesamtbildungssystems und damit als öffentliche Aufgabe erhoben und anerkannt wird, stellt sich die Frage nach der Einlösung dieses Anspruchs angesichts der vorfindbaren Struktur und Organisation der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung. Die Lösung wird, da der Pluralismus der Träger ein Faktum darstellt, in einer stärker auf Schul- und Hochschulsystem bezogenen Weiterbildung sowie in einer stärkeren Kooperation der Träger auf unterschiedlichen Ebenen gesucht, um die Bildungsangebote besser aufeinander abzustimmen; dabei werden dem Staat und der Wissenschaft auf unterschiedlichen Ebenen Initiativfunktionen zugeordnet, diesen Wandlungsprozeß zu initiieren, zu koordinieren und zu fördern. Die Legitimation solcher staatlichen Initiativen im Weiterbildungsbereich wird dabei direkt auf Grundgesetz und Landesverfassungen begründet, wobei nicht nur auf die Verfassungsnormen Bezug genommen wird, die explizit von Bildung handeln. Art und Umfang von Weiterbildung als staatliche Aufgabe wird zugleich auch zu den Verfas-

sungsnormen über die freie Entfaltung der Person, die Berufsfreiheit sowie zu der Sozialpflichtigkeit des Staates in Beziehung gesetzt. BRINCKMANN/GRIMMER stellen so in einem Gutachten zur staatlichen Verantwortung und Zuständigkeit für die Weiterbildung fest, "daß Bildung und Weiterbildung wegen ihrer zentralen Bedeutung für die individuelle und gesellschaftlich-politische Entwicklung nicht dem privaten Bereich zugewiesen werden dürfen, daß also für den Bildungs- und damit auch Weiterbildungsbereich das Gebot struktureller Homogenität zu gelten hat. Herstellung der Öffentlichkeit der Weiterbildung, der Weiterbildungs-träger, der Weiterbildungsveranstaltungen und der Weiterbildungsforschung realisiert damit Grundprinzipien der Verfassung und entspricht dem Verfassungsauftrag, der in der Kennzeichnung der Bundesrepublik als demokratischer und sozialer Rechtsstaat niedergelegt ist" (1974, 97).

Ein solches Votum sichert den eingeschlagenen Weg rechtlich ab, doch ist mit ihm keine strukturell-organisatorische Lösung des Pluralismusproblems in der Weiterbildung auch schon in greifbare Nähe gerückt. Bisher sind in der Organisation und Mentalität der beteiligten Gruppen und Institutionen keine nennenswerten Veränderungen eingetreten, die zum Beispiel dazu geführt hätten, daß Weiterbildung von den pluralistischen Trägern nicht mehr als Funktion ihrer sonstigen Aktivitäten und Interessen betrieben wird <sup>18)</sup>. Im Gegenteil kann mit einem gewissen Recht, insbesondere unter Hinweis auf die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung von den pluralistischen Trägern in der Diskussion vorgebracht werden, daß sie zum einen gegenüber einem weitgehend in das öffentliche Bildungssystem integrierten Weiterbildungssystem eine kritische Funktion einnehmen können; und zum anderen, daß eine pluralistisch strukturierte Weiterbildung der Pluralität der Bildungsinteressen und der vielfältigen Funktionen einer arbeitsteiligen Gesellschaft durchaus entsprechen. Es stellen sich damit aber auch die Fragen, inwieweit tat-

sächlich alle Bildungsinteressen von den vorhandenen Trägern gedeckt werden, inwieweit die pluralistischen Interessen ein gesamtgesellschaftliches Interesse repräsentieren können, und inwieweit eine öffentliche, staatlich getragene Weiterbildung ihrerseits den sichersten Schutz gegenüber der einseitigen Durchsetzung von partikularen Bildungsinteressen pluralistischer Träger ist.

Diese Fragen führen in das in den letzten Jahren dominierende Pluralismusproblem der Erwachsenenbildung (vgl. dazu ausführlich KEIM u.a., 1973), das auf dem Hintergrund einer Kritik der Pluralismustheorie (vgl. PROSS, 1963, 439 ff.) diskutiert wird. In dieser Diskussion aber herrschen die verbandspolitischen Argumente vor, wobei der Gesichtspunkt, möglichst durch die öffentliche Hand finanziert und gefördert zu werden, deutlich zutage tritt.

Ohne auf diese Diskussion hier weiter einzugehen, ist für die strukturell-organisatorische Problematik festzuhalten: Es überwiegt die Diskussion, die pluralistische Struktur der Träger durch eine homogenere, am übrigen Bildungssystem orientierte Struktur zu ersetzen, wobei vor allem auch gesellschafts- und bildungspolitische Argumente angeführt werden; Diskussionsergebnisse führen in den meisten Fällen zur Konstruktion von Kooperationsmodellen verschiedenster Art (vgl. KEIM u.a., 1973, 133 ff.; BOCKLET, 1975, 133 ff.)<sup>19)</sup>. Die Einseitigkeit der Diskussion in Richtung auf eine "horizontale" Verflechtung der Trägerorganisationen führt zur Vernachlässigung des strukturellen Problems der Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung bzw. der Frage der Neuverteilung der Bildungsanstrengungen auf die gesamte mögliche Lernzeit und die "vertikal" aufeinander folgenden Bildungsinstitutionen. Indem der Konstituierung eines eigenständigen Bildungsbereiches Priorität eingeräumt wird, werden die eigentlichen Sach- und Zielfragen der Weiterbildung vernachlässigt. So steht zum Beispiel in der Kooperationsdiskussion weniger der Gesichts-

punkt im Vordergrund, in welcher Weise eine Kooperation der Verbesserung des Weiterbildungsangebotes und der Realisierung bestimmter Zielsetzungen dient als vielmehr der Aspekt einer Kooperation an sich, wobei die Aufrechterhaltung der bisherigen Trägerorganisationen leitender Gedanke zu sein scheint. Dieser Eindruck wird nicht zuletzt dadurch hervorgerufen, daß die Errichtung eines Weiterbildungsinformationssystems als notwendige Voraussetzung für die Planung von Kooperation und Integration bisher nicht ernsthaft zur Realisierung ansteht (vgl. DIECKMANN u.a., 1974).

Ohne die Einrichtung eines Weiterbildungsinformationssystems bleibt auch das Baukastensystem ineffizient, das bisher die einzige Antwort auf die Herausforderung darstellt, auch im Rahmen eines pluralistisch strukturierten Weiterbildungsbereichs ein Gesamtbildungsangebot zu entwickeln. Nur gegenseitige Information der Träger über ihr Bildungsangebot führt zu Transparenz sowie zu Kooperation und Koordination der Träger, die dann in ein pluralistisches und zugleich ökonomisches und effizientes Baukastensystem einmünden können. Aber erst weitere Vorteile des Baukastensystems machen es zu einem Strukturprinzip der Weiterbildung; es erlaubt neben der "horizontalen" Verflechtung der pluralistischen Trägerinstitutionen,

- die vertikale Abstimmung der Bildungsangebote der Weiterbildung mit denen der vorgelagerten Bildungsgänge, und damit die Realisierung der Intention, Weiterbildung zu einem integralen Bestandteil des Bildungssystems zu entwickeln;
- Systematisierung des Weiterbildungsangebotes bei gleichzeitiger prinzipieller Offenheit des Angebotes durch Entwicklung neuer Elemente des Bausteinkonzepts;
- die Pluralität des Bildungsangebotes durch das Nebeneinander und die Verbindung von Bausteinelementen, die nach unterschiedlichen Gesichtspunkten (Wissenschaftsorientierung, Praxisbezug, Teilnehmerwünsche) entwickelt sind;

- die individuelle Wahl von Weiterbildungsgängen und den sukzessiven Erwerb von Qualifikationen;
- im Interesse der Herstellung von Lernmotivation die nach Inhalt, Lernzielstruktur und Niveau eindeutige Kennzeichnung der Bausteineinheiten;
- den Einsatz und die Anwendung bisher entwickelter Methoden und Elemente der Curriculumkonstruktion (insbesondere Bedarfsanalysen und Qualifikationsbestimmungen).

Das Baukastensystem stellt zunächst nur die formale Voraussetzung, ein Strukturprinzip für das Weiterbildungsangebot dar; die Realisierung verweist auf die curriculare Problematik.

#### 2.4.2. Die curriculare Problematik

Gestiegenes und noch steigendes Interesse an Weiterbildung auf dem Hintergrund der traditionellen pluralistischen Struktur der Erwachsenenbildung können als verantwortlich dafür angesehen werden, daß die Diskussion sich zunächst auf strukturell-organisatorische Probleme konzentrierte und sich dabei nicht selten verselbständigte. Dieser Konzentration entspricht die vorwiegend institutionenbezogene Definition von Erwachsenenbildung. Der Übergang zu einer adressatenbezogenen Definition von Weiterbildung signalisiert die geringer werdende Bedeutung der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen für die Konstituierung eines Gesamtbereichs Weiterbildung. Die Bedeutung der Einrichtungen dürfte in dem Maße abnehmen, in dem das Konzept des Baukastensystems realisiert wird <sup>20)</sup>.

Wohl wird durch die Hinwendung zu den gesellschaftlichen Bezügen der Weiterbildungsteilnehmer die strukturell-organisatorische Problematik nicht gelöst, sie besteht weiter und bleibt auch ein Faktor, ohne den viele Phänomene der Weiterbildung nicht erklärt werden können; doch erscheint die strukturell-organisatorische Problematik in neuer Per-



spektive. Läßt sich zunächst von einem Dualismus zwischen strukturell-organisatorischen und curricularen Problemen sprechen, der durch Berücksichtigung der historischen Dimensionen erklärbar ist, erhält nach und nach doch die Ziel- und Inhaltsproblematik die Priorität auch bildungspolitisch eingeräumt, die ihr logisch zukommt. Damit ist auch an der Weiterbildung der Wechsel von der Strukturreform zu einer curricularen Reform beobachtbar, der bereits für andere Bildungsbereiche festgestellt wurde, wenn auch die äußeren Anlässe für diese Entwicklung verschieden sein dürften: Ist für den schulischen Bereich die Reform des traditionellen Bildungskanons der entscheidende Punkt und für den Hochschulbereich die quantitative Entwicklung und der mangelnde Praxisbezug der Studiengänge, so ist für die Weiterbildung die pluralistische Struktur und ihre Überwindung ein Hauptmotiv für diese Entwicklung. Die Dominanz der curricularen Problematik bedeutet nicht, daß die Strukturprobleme als zweitrangig oder gar als ausgeräumt gelten, vielmehr gehen sie in die curriculare Problematik ein und werden in ihr aufgehoben. Welchen Stellenwert die strukturell-organisatorischen Fragen im Rahmen der curricularen Problematik einnehmen, läßt sich an den Elementen ablesen, die der Begriff des Curriculums umfaßt. Zunächst bedeutete Curriculum auf dem Hintergrund der amerikanischen Begriffsgeschichte die Summe der Lernerfahrungen, die der Schüler in und durch die Schule sammelt (vgl. HUHSE, 1968, 12). Ohne auf die vielfältigen Akzentuierungen und Definitionen, die der bis heute schillernde und wenig eindeutige Begriff des Curriculums aufweist, hier einzugehen, wird unter Curriculum in der Regel heute das Gesamt dessen verstanden, was dem Lernenden als intendierte Lernerfahrung angeboten wird, wobei alle definierten Ziele, Inhalte, Materialien, Methoden, Medien und Lernzielkontrollen eingeschlossen werden. In einer "Bezugsdefinition" für die Analyse von Curriculumtheorien formuliert K. FREY (1971, 50) folgende Beschreibung des Begriffes Curriculum: "Das Curriculum ist die systematische Dar-

stellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht" (im Original kursiv).

Die Definitionen von Curriculum, insbesondere die zuletzt zitierte, zeigen deutlich, daß Struktur und Organisation der Lernprozesse und der Bildungseinrichtungen im Zusammenhang mit der Realisierung von Lernzielen zu sehen sind und deshalb mit in die Definition von Curriculum hineingehören. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, daß der Lernziel- und Inhaltsproblematik, d.h. der curricularen Problematik im engeren Sinne insofern eine gewisse Priorität eingeräumt wird, als nach deren Klärung eigentlich erst entschieden werden kann, welche Organisationsstrukturen und institutionellen Bedingungen zur Erreichung intendierter Lernziele erforderlich sind. - Für die Weiterbildung ist feststellbar, daß die einsetzende Lernziel Diskussion zu einem guten Teil die Diskussion der unterschiedlichen Trägerorganisationen ist, die die für ihre bisherigen Programme gültigen Kriterien auch in die neue Diskussion einbringen. Insofern wird zwar die Diskussion auf eine Ebene verschoben, von der her die Neuordnung von Struktur und Organisation der Weiterbildung als eigenständiger, einheitlicher und systematisch arbeitender Bildungsbereich aussichtsreicher wird, doch werden zugleich die curricularen Fragen stärker und expliziter zu bildungspolitischen Fragen.

Damit fällt der Wissenschaft, insbesondere den Sozialwissenschaften, eine wichtige Funktion bei der Begründung von Lernzielen zu. Während sich die Weiterbildungsträger bisher darauf beschränken konnten, die Wissenschaften immer nur instrumentell zur Realisierung der Lernziele zu benutzen, die mit den gesellschaftlichen Funktionen, die sie in erster Linie zu erfüllen haben, als vorgegeben gel-

ten konnten, geraten die Weiterbildungsträger jetzt zunehmend in die Situation, diese Ziele nicht mehr nur unter dem Aspekt ihrer partikularen Interessen, sondern zunehmend auch wissenschaftlich begründen zu müssen. Der Übergang zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Lernzieldiskussion markiert vor allem diesen Wandel in der Funktion der Wissenschaften. Es ist zugleich ein Wechsel von einem bisher dominanten Typ der Bildungsplanung, der mit "bildungspolitischen Entscheidungsmodellen mit festen Zielsetzungen" (WIDMAIER, 1967) arbeitet, zu einem Typ von Bildungsplanung, bei dem auch die Zielsetzungen erst noch zu bestimmen sind.

Die angegebene Verschiebung des Bedeutungsschwerpunktes zur curricularen Problematik gehört in den Rahmen der geforderten Entwicklungen im Weiterbildungsbereich; die derzeit beobachtbaren Entwicklungen verlaufen dagegen noch weitgehend in den traditionellen Bahnen. Dies liegt nicht nur an der normativen Kraft des Faktischen, sondern vor allem an einer nicht zur Praxis findenden Curriculumtheorie. Die allgemein anerkannte Notwendigkeit einer Curriculumreform (d.h. einer überprüfbaren Reform der Ziele, Inhalte, Medien, Materialien und Methoden des Unterrichts) hat bisher nur zu einer theoretischen Curriculumreform geführt, die für die Veränderung der tatsächlichen Bildungspraxis in den Bildungsinstitutionen bisher wenig erbrachte (vgl. z.B. GERBAULET u.a., 1972; Deutscher Bildungsrat, 1974). Ohne hier im einzelnen auf die Gründe einzugehen, die dazu geführt haben, daß die Curriculumtheoriediskussion praktisch folgenlos geblieben ist (z.B. Kluft zwischen Theoretikern und Praktikern, überforderte Schulverwaltungen, methodologische Differenzierung und Komplizierung des Curriculumansatzes ohne Rücksicht auf die Möglichkeiten der Umsetzung in Lernprozesse etc.), sprechen eine Reihe von Argumenten dafür, daß der Übergang zu einer Curriculumentwicklung mit praktischen Auswirkungen für die Weiterbildung leichter zu bewältigen ist als für die anderen Bil-

dungsbereiche, wenn die Weiterbildung erst einmal nicht nur als notwendig und nützlich anerkannt ist, sondern auch den Stellenwert einer öffentlichen Aufgabe erhält, der den organisierten Lernprozessen in anderen Bildungsbereichen entspricht. Für die Beschleunigung des Überganges im angegebenen Sinne sprechen insbesondere folgende Gründe:

- für die Weiterbildung kann auf die Erfahrung der Curriculumreform in anderen Bildungsbereichen zurückgegriffen werden;
- nur in der Weiterbildung befinden sich Teilnehmer, die über direkte Erfahrungen aus einem beruflichen Tätigkeitsbereich verfügen (mit Ausnahme der Auszubildenden im sogenannten dualen System der Lehrlingsausbildung);
- die Weiterbildung bzw. ein Weiterbildungssystem ist an keinen traditionellen Bildungskanon gebunden, noch an Institutionen, deren Programm wie bei den Hochschulen nach wissenschaftlichen Disziplinen organisiert ist (mit Ausnahme der an die Volkshochschule gebundenen allgemeinen traditionellen Erwachsenenbildung, die sich bis in die Gegenwart hinein am Bildungskanon und den "Bildungsgütern" der weiterführenden, höheren Bildungseinrichtungen orientierte);
- die Weiterbildung ist wie kein anderer Bildungsbereich mit den Anforderungen an den einzelnen konfrontiert, die aus der gesellschaftlichen Dynamik resultieren und die mit den durch die Erstausbildung erworbenen Qualifikationen nicht mehr zu bewältigen sind; die gesellschaftlichen Bezüge der Adressaten und die daraus entstehenden Bildungsbedürfnisse gewinnen für die Orientierung der Lernprozesse eine nicht zu übersehende Bedeutung.

Wenn angesichts dieser Ausgangssituation mit Argumenten, die sich primär auf die "an sich" große Praxisnähe der Weiterbildung beziehen, eine günstige Entwicklung für die Weiterbildung angenommen werden kann, so lassen sich unter Bezug auf die geschilderte pluralistische Struktur weitere

Gründe für eine solche Entwicklung anführen. Weiterbildung ist als öffentliche Aufgabe, solange die Pluralität der gesellschaftlichen, d.h. nicht-öffentlichen Träger ein Faktum ist, nur zum geringeren Teil durch staatliche Trägerschaft und Einrichtungen wahrnehmbar. Öffentliche Verantwortung wird deshalb weitgehend nur als Gewährleistung von Mindeststandards der von privaten Trägern angebotenen Bildungsmaßnahmen zu realisieren sein. Die Gestaltungspflicht des Staates kann dabei in einem ersten Schritt zunächst an der finanziellen Förderungspraxis ansetzen. In diese Richtung geht zum Beispiel das Verfahren, das die Planungskommission Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (1972) vorschlägt und das im Ansatz auch im Arbeitsförderungsgesetz vorliegt und praktiziert wird. Während die bisher verabschiedeten Landesgesetze zur Erwachsenenbildung von der Anerkennung der Träger und Einrichtungen ausgehen und ihre finanzielle Förderung, ohne auf inhaltliche Kriterien des Bildungsangebotes im einzelnen Bezug zu nehmen, an den einmal erreichten Status der anerkannten Träger oder Einrichtung knüpfen, will die Planungskommission die finanzielle Förderung direkt von den Bildungsmaßnahmen und ihrer Qualität abhängig machen. Diese Lösung entspricht auch der im Bildungsgesamtplan anvisierten: "Die nicht-öffentlichen (freien) Träger werden bei entsprechender Leistung gleichberechtigt an allen Maßnahmen und Einrichtungen sowie an der öffentlichen Förderung beteiligt" (1973, 59). Damit stellt sich die Frage nach den curricularen Kriterien sowie nach deren Zustandekommen; zugleich mündet die weiterbildungsspezifische Frage aber in die grundlegende Problematik der gegenwärtigen Curriculum Diskussion ein: das Fehlen verbindlicher Kriterien und Bezugsgrößen für die Konstruktion von Curricula 21).



### 2.4.3. Der Verfahrensaspekt in der curricularen Problematik

Die oben zitierte Curriculumdefinition von K. FREY bezieht die Curriculumentwicklung und die Instruktion als komplementäre Gebiete ein. HESSE/MANZ (1972) bzw. HESSE u.a. (1975) gehen insofern noch einen Schritt weiter, indem sie fordern, daß erst die Klärung des Verfahrensaspektes erlaube, überhaupt von einem Curriculum zu sprechen. Dazu ist im Rahmen der Curriculumentwicklung zwischen dem Begriff des Verfahrens, der die kommunikativen Prozesse beim Zustandekommen von Curriculumentscheidungen bezeichnet und dem der Methode, der sich mehr auf den technologischen Aspekt des zielerreichenden Handelns bei bereits vorgegebenen Zielsetzungen bezieht, zu unterscheiden. Diese Trennung von kommunikativem und methodischem Handeln bei der Curriculumentwicklung verdeutlicht einen Doppelaspekt in der curricularen Problematik. Die Curriculumentwicklung muß zum einen darauf gerichtet sein, durch Verfahren für einen rationalen Ablauf bei der Entscheidungsfindung über Lernziele und -inhalte zu sorgen, andererseits ist aber auch eine möglichst zweckrationale Realisierung gesetzter Ziele sicherzustellen. Während der erste Teil der Aufgabe zeigt, daß es sich bei den Verfahren der Entscheidung über Lernziele zugleich um Verfahren der Legitimierung und damit um bildungs- und gesellschaftspolitische Prozesse auf der Ebene kommunikativen Handelns handelt, stellt der zweite Teil der Aufgabe einen technischen Optimierungsprozeß auf der Ebene zweckrationalen Handelns dar.

Die Unterscheidung zwischen dem methodischen Aspekt und dem Verfahrensaspekt ist vor allem vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklung der Curriculumsdiskussion verständlich und erforderlich. Denn der Akzent liegt in der Literatur zur Curriculumentwicklung auf dem methodischen Ansatz. Solange der methodische Aspekt nicht durch den Verfahrensaspekt ergänzt und/oder relativiert wird, beschränken sich

curriculare Bemühungen auf die Perfektionierung der Erreichung vorgegebener Ziele und Zwecke, wobei entscheidend ist, daß diese Zielvorgaben aufgrund nicht-explizierter Verfahren, z.B. durch Übernahme traditioneller Ziele oder durch politischen Dezisionismus, zustande kommen. Durch diese Beschränkung wird das Bemühen um die Fragen ausgeblendet, durch welche die Curriculumreform ihre ersten Impulse erhielt, nämlich,

- inwieweit erstens die traditionellen Zwecke und Ziele der organisierten Lernprozesse in den Bildungseinrichtungen den sich stark verändernden Anforderungen der Lebenssituationen und insbesondere den Erfordernissen der beruflichen Arbeitssituationen entsprechen und
- inwieweit zweitens die traditionellen Mechanismen der Einbringung von Praxisanforderungen in die Planung von Bildungs- und Studiengängen (z.B. Lehrplankommissionen, oder im Bereich der Hochschule, die persönliche Erfahrung des Hochschullehrers im künftigen Praxisfeld seiner Studenten) die Angemessenheit der Lern- und Studieninhalte im Hinblick auf rasch sich verändernde Anforderungen sicherstellen können.

Gerade diese Fragen nach der Angemessenheit traditioneller Bildungsinhalte und der Angemessenheit der Verfahrenselemente für die Einbringung von bisher bei der Planung von Bildungs- und Studiengängen nicht berücksichtigter bildungs- und wissenschaftssystemexterner Kriterien sind, wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, für die hochqualifizierte Weiterbildung und deren Institutionalisierung zentral.

Die Initiative von ROBINSOHN (1967) am Anfang der deutschen Curriculumdiskussion intendiert sowohl die Überwindung des Dezisionismus bei der Bestimmung von Lernzielen und -inhalten als auch die Selbstbeschränkung der bildungsidealistischen Didaktik, die Ziele und Inhalte nur aus dem traditionellen Kanon vorgegebener Fächer und Disziplinen zu ent-

nehmen. ROBINSOHN behält - ohne den methodischen Aspekt einer optimalen Zielerreichung zu übersehen (1967, 11) - vor allem den Verfahrensaspekt im Blick, wenn er die Frage stellt: "Durch welche Methoden systematisch objektivieren-der Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation können Curriculumentscheidungen so vorbereitet werden, daß sie aus 'Beliebigkeit', aus pädagogischem oder politischem De-zisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaft-lichen Konsens gehoben werden?" (1967, 31).

Im Hinblick auf die Identifizierung von Bildungszielen und -inhalten geht ROBINSOHN davon aus, daß Lernprozesse und -erfahrungen auf Lebenssituationen zu beziehen sind und zu deren Bewältigung qualifizieren sollen. Die auf Verwendungssituationen bezogenen Qualifikationen (im Sinne von Verhal-tenedispositionen) können als Ziele von Lernprozessen defi-niert werden, auf die hin Qualifizierungsprozesse, d.h. Curricula, ausgerichtet und konstruiert werden. Ohne hier im einzelnen auf die Schwierigkeiten dieses situationsana-lytischen Ansatzes einzugehen (vgl. dazu unten 10.1.) ist in diesem Zusammenhang neben den empirisch-methodischen Prozeduren zur Ermittlung der Lernziele und -inhalte vor allem auf den Teil der Curriculumentwicklung zu verweisen, in dem auf der Basis empirischer Argumente in kommunikat-i-ven Handeln über die Auswahl von Curriculumgehalten befunden wird <sup>22)</sup>.

Geht man davon aus, daß hochqualifizierte Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung weder durch traditionelle Wis-sensgebiete und Fächer potentieller Weiterbildungsträger noch durch partikuläre Interessen oder politischen De-zisionis-mus determiniert werden kann, sondern vielmehr darauf anzu-legen ist, die Angemessenheit ihrer Lerninhalte im Hinblick auf die Anforderungen derzeitiger und künftiger Lebens- und Verwendungssituationen, insbesondere derer in Arbeit und Beruf, zu gewährleisten, so kommt dem Verfahrensaspekt im Rahmen der Curriculumentwicklung eine zentrale Bedeutung zu. Die hier zugleich zum Ausdruck kommende Neigung der

Weiterbildung, den "cultural lag" der Lerninhalte nicht nur so gering wie möglich zu halten, sondern selbst Anforderungen zu antizipieren und zu innovieren, macht Curriculumentwicklung zu einer permanenten Aufgabe; Institutionalisierung der Curriculumentwicklung bedeutet dabei zugleich Institutionalisierung der Verfahren auf der Ebene kommunikativen Handelns.

Wenn davon ausgegangen wird, daß der Institutionalisierung der Curriculumentwicklung unter dem zentralen Gesichtspunkt des Verfahrens eine entscheidende Bedeutung bei der Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte zukommt, stellt sich zunächst die allgemeine Frage nach den Möglichkeiten von Verfahren und ihren Funktionen. HESSE u.a. (1975, 198 ff.) weisen im Zusammenhang mit Problemen aktueller Studienplanung auf das Fehlen eines theoretischen Rahmens hin, innerhalb dessen die Verfahrensfragen behandelt werden können. Für die gegenwärtige Phase der Studienplanung ist die ad hoc-Behandlung von Verfahrensfragen immer noch charakteristisch. HESSE u.a. versuchen, dem Mangel im Hinblick auf eine Problematisierung und Systematisierung in der Behandlung von Verfahrensfragen durch die Identifizierung einiger Elemente einer Verfahrenstheorie abzuhelpen. Dabei stützen sie sich einerseits auf allgemeine Überlegungen zur Relevanz von Verfahren für Komplexitätsreduzierung und Entscheidungslegitimierung (vgl. LUHMANN, 1969; 1970; HABERMAS/LUHMANN, 1971) und andererseits auf eigene empirische Untersuchungen von konkreten Entscheidungsabläufen bei Ansätzen der Studienplanung sowie auf vergleichbare Untersuchungen zur Empirie der Lehrplanentwicklung im schulischen Bereich (vgl. HALLER, 1973). Auf dieser Basis fordern sie einen pragmatischen Ansatz, der sich auf drei Verfahrenselemente konzentriert: die Rolle der Beteiligten (Rekrutierung und Qualifikation), der Verfahrensablauf und die Einbringung von Informationen. Diese Elemente sind zunächst nichts anderes als Themenbereiche, die das Problemfeld einer noch ausstehenden Verfahrenstheorie strukturieren und für

empirische und theoretische Untersuchungen aufschließen sollen. Zugleich können die Verfahrenselemente im Zusammenhang einer Analyse der bisher vorliegenden Ansätze einer Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte Aufschluß geben, inwieweit und in welcher Ausprägung curriculare Verfahrensordnungen als Kern einer institutionalisierten Weiterbildung nachweisbar sind. Da Verfahrensordnungen Voraussetzungen dafür sind, daß die Curriculumentwicklung ihrem Anspruch nach weder traditionalistisch noch dezisionistisch verfährt, sondern die Angemessenheit der Lerninhalte und -ziele im Hinblick auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebens- bzw. Verwendungssituationen zu gewährleisten sucht, gibt die Berücksichtigung der genannten Verfahrenselemente einen ersten Hinweis auf den Stand der Bemühungen um eine öffentlich zu verantwortende Weiterbildung. Im Rahmen der Darstellung und Analyse der bisher vorliegenden Vorschläge und Ansätze für eine Institutionalisierung hochqualifizierter Weiterbildung markieren die Verfahrenselemente deshalb gewisse Leitgesichtspunkte.



### 3. Die bisher vorliegenden Vorschläge und Ansätze für eine Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochquali- fizierte

Die allgemein positiv beurteilte Anregung des Wissenschafts-  
rates zur Einrichtung eines Kontaktstudiums ist bisher -  
nicht zuletzt aufgrund fehlender Verfahrensordnungen - nicht  
zu einem praktikablen Konzept ausgearbeitet worden. Auch  
die aus diesem Mangel resultierende Empfehlung des Wissen-  
schaftsrates zur Schaffung einer zentralen Einrichtung, die  
die Probleme des Kontaktstudiums "in Zusammenarbeit mit den  
Hochschulen und der Berufspraxis in Wirtschaft und Verwal-  
tung klärt" (1970, I, 77), ist bisher nicht realisiert wor-  
den. Zugleich sind jedoch eine Reihe von Konzepten, Ansät-  
zen und Aktivitäten entwickelt worden, die in den Kontext  
eines Kontaktstudiums bzw. einer Weiterbildung von Hochqua-  
lifizierten einzuordnen sind. Diese Initiativen haben un-  
terschiedliche Ausgangspunkte und differente Zielvorstellun-  
gen und befinden sich in sehr verschiedenen Stadien der  
Überlegung, Planung, Realisierung bzw. Erprobung. Es lassen  
sich drei Gruppen von Ansätzen unterscheiden, die unter  
dem Aspekt der Institutionalisierung einer Weiterbildung  
für Hochqualifizierte unterschiedliche Probleme in den Vor-  
dergrund stellen und entsprechend differente Lösungsbei-  
träge erbringen:

- In die erste Gruppe fallen vor allem die bildungspoliti-  
schen Ansätze, die sich auf die strukturellen und organi-  
satorischen Probleme einer Einbeziehung der Weiterbildung  
in das Hochschulsystem konzentrieren;
- der zweiten Gruppe sind insbesondere die weitgehend prag-  
matischen Ansätze einer bereits praktizierten Weiterbil-  
dung für Hochqualifizierte (Führungskräfte der Wirtschaft)  
zuzuordnen, während
- die dritte Gruppe jene sozialwissenschaftlichen Forschungs-  
ansätze umfaßt, die sich zur Fundierung der curricularen  
Probleme auf die empirische Erfassung von Anforderungen

an potentielle Weiterbildungsteilnehmer konzentrieren und/oder auch die Weiterbildungswünsche von Teilnehmern und Beschäftigten (Abnehmer) erheben.

### 3.1. Bildungspolitische Ansätze

Innerhalb dieser Gruppe von Ansätzen können drei Konzepte unterschieden werden, die im folgenden kurz skizziert werden sollen:

- Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung,
- Baukastengesamthochschule,
- Sandwich-Universität.

#### 3.1.1. Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung

Im Rahmen des Auf- und Ausbaus eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens als öffentliche Aufgabe schlägt die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vor, "Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung" in Gesamthochschulen oder Hochschulregionen zu errichten. "Sie vermitteln Teilnehmer, Lehrkräfte und Räume. Ihre Aktivität erstreckt sich insbesondere auf

- Zusammenarbeit mit den übrigen Einrichtungen der Weiterbildung zur Deckung der allgemeinen Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung,
- Veranstaltungen außerhalb der Hochschulen für Hochschulabsolventen in einem Spezialfach; dargeboten zum Beispiel durch Berufsverbände in Verbindung mit entsprechenden Facheinrichtungen (Krankenhäusern, Forschungseinrichtungen, Modellschulen usw.),
- systematisch und auf gewisse Dauer angelegte Studien innerhalb der Hochschulen für Hochschulabsolventen (Kontaktstudiengänge)" (1973, 60).

Dieser Vorschlag vereinigt Forderungen und Vorstellungen unterschiedlicher Herkunft in einer Kompromißlösung. Ausgehend von der Anregung des Bildungsrates, alle Aktivitä-

ten der Weiterbildung in einem Gesamtbereich Weiterbildung zusammenzufassen und die Kapazitäten der Bildungseinrichtungen für die Erstausbildung auch für die Weiterbildung zu nutzen, berücksichtigt der Aufgabenkatalog weiter die Forderung des Wissenschaftsrates nach Einrichtung eines Kontaktstudiums für Hochschulabsolventen sowie die vom Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) geforderte "Zentrale Einrichtung für universitäre Erwachsenenbildung/Weiterbildung". Die Zentraleinrichtung soll als Anlaufstelle für alle von den Hochschulen zu erwartenden Aktivitäten und Dienstleistungen im Rahmen des Bildungsurlaubs, des Fernstudiums im Medienverbund, der Zusammenarbeit mit Volkshochschulen und Berufsverbänden dienen. Die Zentralstelle wird dabei als ein Element einer künftigen Gesamthochschule gesehen, das bereits heute erforderlich ist, um die Entwicklung zur Gesamthochschule ebenso zu fördern wie eine (erneute) gesellschaftliche Isolierung der Hochschule zu verhindern (vgl. AUE, 1971, 36 ff. und 106 ff.).

Die Planung der Bund-Länder-Kommission geht - entsprechend ihrer eigenen Prämisse - von bereits Bestehendem aus, denn sie knüpft an Einrichtungen an (Zentralstelle für auswärtige Seminarkurse der Universität Göttingen, Sekretariat für Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin, Sekretariat für Seminarkurse der Technischen Universität Hannover), die bei dem Versuch entstanden sind, die englische Universitätsausdehnungsbewegung auf deutsche Verhältnisse zu übertragen. Der Erfolg dieser Einrichtungen blieb aus strukturellen und personellen Gründen immer relativ gering. Die Universitäten nahmen von ihnen wenig Notiz; andererseits richtete sich die Aktivität der Einrichtungen, ihrer Idee entsprechend, nach außen und erschöpfte sich dort nicht selten in einer Unterstützung des Bildungsangebotes der Volkshochschulen durch Vermittlung von Dozenten. Diese Agenturfunktion bleibt auch nach dem neuen Vorschlag der Bund-Länder-Kommission weiterhin eine der Aufgaben der künftigen Kontaktstellen.

Inwieweit die Kontaktstellen, deren ursprüngliche Funktion als Zentralstellen es einmal war, weitere Bevölkerungskreise überhaupt erst einmal mit wissenschaftlichem Denken bekanntzumachen, ihrer erweiterten Aufgabenstellung gerecht werden können, dürfte davon abhängen, inwieweit sie in die Hochschule integriert werden können und nicht nur wie bisher additiv der Hochschule zugeordnet werden. Die Möglichkeiten einer integrierten Verankerung (z.B. im Zusammenhang mit einem didaktischen Zentrum) in die Hochschule scheinen sich bisher sehr unterschiedlich aus den Voraussetzungen und den Interessen der jeweiligen Hochschulorgane zu ergeben. Insgesamt wird der Einfluß einer Kontaktstelle innerhalb der Hochschule heute und für die nahe Zukunft noch sehr stark vom Aufbau informeller Beziehungen zu Fachbereichen und Universitätsorganen abhängig gesehen (vgl. AUE, 1971, 36 ff.). Es kommt hinzu, daß die Kontaktstellen aufgrund des Selbstverständnisses der universitären Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Erfüllung der erweiterten Aufgaben - wenigstens kurzfristig - nicht die höchste Wirksamkeit entfalten dürften <sup>23)</sup>.

Die Bund-Länder-Kommission entwirft mit der Empfehlung zur Einrichtung von Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen nur Zielvorstellungen, ohne auch zugleich Angaben über deren organisatorische und strukturelle Verankerung in der Hochschule zu machen. Der AUE (1973, 12 ff.) versucht deshalb seinerseits, den von der Bund-Länder-Kommission gesetzten Rahmen durch "Empfehlungen zur Errichtung von zentralen Einrichtungen (Kontaktstellen) für wissenschaftliche Weiterbildung" auszufüllen. Dabei geht der Arbeitskreis von drei bildungspolitischen Forderungen aus:

- "Alle Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen sind als ein Gesamtkonzept zu strukturieren.
- Die gegenwärtigen und zukünftigen Weiterbildungsaktivitäten der Hochschule sind ein integraler Bestandteil der Lehrtätigkeit der Fachbereiche oder vergleichbarer Ein-

richtungen unter Berücksichtigung eines interdisziplinären Berufsfeldbezuges.

- Die wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen ist mit den Bildungsaktivitäten im regionalen Umfeld einer wissenschaftlichen Hochschule zu verbinden" (AUE, 1973, 17 f.).

Die zu schaffenden zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung sollen diese Forderungen institutionell absichern; dazu übernehmen sie Lehr- und Servicefunktionen.

Für den Entwurf der Organisationsstrukturen der Zentralstelle sind in der Empfehlung insbesondere zwei Gesichtspunkte leitend; es geht einmal um die strukturelle Absicherung der zentralen Einrichtungen unter dem Aspekt, die Weiterbildung neben der traditionellen Lehre und der Forschung zu etablieren, wobei eine Reihe von Strukturformen wie die eines isolierten Hochschulinstituts, eines verselbständigten Fachbereiches oder einer zersplitterten Zuordnung der Weiterbildung zu den verschiedensten Fachbereichen vermieden werden sollen. Zum anderen geht es um die institutionelle Gewährleistung eines Praxis- und Gesellschaftsbezuges der Weiterbildung. Die erste Intention sieht der AUE durch ein zentrales Hochschulorgan garantiert, das für die zentrale Einrichtung zuständig ist und durch das die Grundlinien des Weiterbildungskonzepts der Hochschule festgelegt werden sowie die Abstimmung des Konzeptes mit Forschung und Lehre erfolgt. Die zweite Intention soll dadurch gewährleistet werden, daß dem für die Weiterbildung zuständigen Hochschulorgan ein beratendes Gremium in der Art eines Kuratoriums zugeordnet wird, das die pluralistische Struktur der Weiterbildung und der Gesellschaft repräsentieren, d.h. die "Weiterbildungswünsche der Gesellschaft" artikulieren soll.

Innerhalb der Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung, in der die Funktionsbereiche Programmentwicklung



und -durchführung, Unterrichtsorganisation und -evaluation sowie Disposition und Verwaltung unterschieden werden, fällt der Programmentwicklung und -durchführung die praktische Einlösung des Gesellschafts- und Praxisbezuges der Weiterbildung zu, der durch das beratende Kuratorium hergestellt werden soll. Organisatorisch wird dieses Problem durch die Differenzierung dieses Funktionsbereiches nach Programmbereichen bewältigt; dabei sind die einzelnen Berufsfelder Kriterien für die Differenzierung nach Programmbereichen. Die durch den Berufsfeldbezug legitimierten Programmbereiche decken sich damit nicht mit den nach wissenschaftssysteminternen Kriterien strukturierten Fakultäten, Fachbereichen oder Einzeldisziplinen. Insofern erfordert der Berufsfeldbezug des Programmbereichs zugleich Interdisziplinarität bei der Planung und Durchführung des Weiterbildungsangebotes der Hochschule.

Es gehört zu den Hauptaufgaben der in den Empfehlungen des AUE vorgesehenen Projektgruppe bzw. des ihr vorsitzenden Programmbereichsleiters, das Zusammenspiel von Fach- und Programmbereichen zu organisieren; dazu müssen die Bedürfnisse, Ansprüche und Probleme aus den jeweiligen Programmbereichen bzw. Berufsfeldern ermittelt und so aufgearbeitet werden, daß sie wissenschaftlich (interdisziplinär) verhandelbar sind und in Lehrprogramme und organisierte Lernprozesse umgesetzt werden können. Die Projektgruppen der verschiedenen Programmbereiche "leisten und verantworten die Planung, Durchführung und Auswertung von den Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die Bearbeitung der jeweiligen Koordinationsaufgaben mit außeruniversitären Partnern" (AUE, 1973, 26). Die Organisation der Programmentwicklung durch Projektgruppenarbeit gestattet es, Vertreter der vom Projekt betroffenen Bereiche, Institutionen und Gruppen an der Programmentwicklung zu beteiligen; auf diese Weise kann die Berücksichtigung aller relevanten Interaktionspartner (Fachbereiche, Weiterbildungsinstitutionen, Zielgruppen) und die von ihnen vertretenen Sachgesichtspunkte sichergestellt werden.

Das Konzept der Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung soll in einem Stufenplan realisiert werden <sup>24)</sup>. Die drei vorgesehenen Ausbaustufen sind durch die schrittweise Realisierung der oben genannten Funktionsbereiche in der Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung gekennzeichnet. Beginnend mit der Koordinations-, Vermittlungs- und Verwaltungsaufgabe, durch die die bestehenden Zentraleinrichtungen der universitären Erwachsenenbildung charakterisiert sind, sollen in einem zweiten Schritt die Funktionen der Unterrichtsorganisation und -evaluation realisiert werden. Erst in der letzten Aufbaustufe sind auch die Funktionen der Programmentwicklung und -durchführung (zum Beispiel für Kontaktstudiengänge) voll wahrzunehmen. Zugleich vollzieht die Hochschule damit "den entscheidenden Schritt zu einer institutionellen Verantwortung der wissenschaftlichen Weiterbildung" (AUE, 1973, 27).

### 3.1.2. Baukastengesamthochschule

Im Unterschied zu den Zielvorstellungen bezüglich der Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung handelt es sich bei der Baukastengesamthochschule noch weitgehend um ein Denkmodell, das - auch nach Meinung seiner Initiatoren (vgl. E.v.WEIZSÄCKER u.a., 1970, 11) - noch so in der Entwicklung begriffen ist, daß über seine Praktikabilität bisher keine endgültigen Aussagen möglich sind. Seit dem ersten Vorschlag 1969 sind die Aussagen zur Baukastengesamthochschule verschiedentlich präzisiert worden (KEHLER u.a., 1971a; 1971b); durch den neuerlichen Versuch einer didaktischen Evaluation und Konkretisierung des Modells (KEHLER, 1973) soll der Weg zu einem praktischen Versuch geebnet werden.

Baukastengesamthochschule und Kontaktstelle sind Konzepte für die Integration der Weiterbildung in die Hochschule; der Stellenwert der Weiterbildung für die Entwicklung der Konzepte ist jedoch sehr verschieden. Während die Kontakt-

stelle ausschließlich daraufhin konstruiert ist, Weiterbildung zu einer Aufgabe der Hochschule zu machen, ohne zugleich auch die für Lehre und Forschung relevanten Hochschulstrukturen zu berücksichtigen, setzt die Baukastengesamthochschule auch für die traditionellen Aufgaben der Hochschule völlig veränderte Strukturen voraus, um Weiterbildung als hochschuleigene Aufgabe übernehmen zu können. Für den Entwurf der Baukastengesamthochschule ist die Einbeziehung der Weiterbildung nur ein Ausgangspunkt neben anderen, doch hat er das Modell entscheidend mitgeprägt. "Der Hauptbewegungsgrund für den Vorschlag der kompakten Einheiten ist die organisatorische Einbeziehung der Fortbildung in die Gesamthochschule: kompakte mehrwöchige Kurse, die nach didaktischen Gesichtspunkten aufgebaut sind, dürften für Fortbildungsstudenten bedeutend attraktiver sein als die weit über das Semester verstreuten Vorlesungen" (E.v. WEIZSÄCKER, 1969, 7 f.) <sup>25</sup>). Dieses Einheitensystem stellt den Kern des Baukastenmodells dar, zugleich ist es Basis für die "unkonventionelle Studienplatzvermehrung" (im Unterschied zur halbkonventionellen Methode mit Hilfe von Kurzstudiengängen nach dem Dahrendorfplan), die durch die Baukastengesamthochschule angestrebt wird. Danach besteht das Lehrangebot aus frei wählbaren, zeitlich abgegrenzten Studieneinheiten ("Bausteine"), die sowohl interdisziplinäre, gestaltbare, individuelle Studiengänge ermöglichen sollen als auch stärker als bisher Anforderungen der angestrebten Berufsfelder berücksichtigen können. Die Bausteine bestehen aus relativ abgeschlossenen Lehrgebieten und Problemkreisen und sind nach dem Prinzip weitgehender Liberalität kombinierbar, so daß ein "Bildungs-Freiwahlsystem" (STEINBUCH, 1969, 286 ff.) entsteht, das eine nahezu stetige Anpassung an veränderte Anforderungen gestatten soll. Den Risiken und möglichen negativen Folgen eines völlig freien Curriculums soll durch gewisse Rahmenanforderungen begegnet werden. Da die Autoren des Modells davon ausgehen, daß es in jedem Fach eine kleine Anzahl von wesentlichen, gedanklichen und methodischen Zugängen zu den Hauptproble-

men gibt, sollen für jedes Studienhauptfach diese Grundgesichtspunkte oder "Essentiale" verbindlich gemacht werden. In einem dreijährigen Studiengang wäre danach ein "Soll" von sechs Essentialen im Hauptfach zu erfüllen. Darüber hinaus würde die Wahlfreiheit nicht beeinträchtigt. Die Baukastengesamthochschule will durch diese verbindlichen Rahmenanforderungen einerseits die inflexiblen Pflichtstudiengänge der traditionellen Hochschule überwinden und zum anderen "die nur von begabten Studenten durchstehbaren Anforderungen des Projektstudiums auf ein erträgliches Maß ... reduzieren" (E.v.WEIZSÄCKER, 1973, 9).

Auch als Kompromißlösung zwischen Standardisierung und völliger Individualisierung erlaubt die Baukastengesamthochschule die Anwendung didaktischer Prinzipien (Forschendes Lernen, Kleingruppenarbeit, individuelle Studiengänge), durch die die mit dem Baukastenmodell intendierten Studienziele (berufsfeldbezogene Ausbildung, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit für alle Lebensbereiche, Autonomie und Kreativität) eher erreicht werden sollen als im bisher üblichen Studium <sup>26)</sup>. "Mit Sicherheit werden in einem baukastenmäßig organisierten Studium intrinsisch motiviertes und selbständiges Arbeiten sowie soziale Verhaltensfähigkeit eher bzw. besser gelernt. Auch die Vertiefung von kognitiven Einsichten zu Einstellungen wird begünstigt" (KEHLER, 1973, 199). Dieser aufgrund der didaktischen Prinzipien zu vermutende Erfolg der Baukastengesamthochschule, der allerdings bisher empirisch (noch) nicht bestätigt werden konnte, dürfte von vielfältigen Bedingungen abhängig sein (z.B. Veränderung der Motivationslage der Studenten, qualitativ hochwertige Studienberatung, Lernwirkung von neuen Organisationsformen), die im einzelnen noch weitgehend ungeklärt sind.

Das Modell der Baukastengesamthochschule sieht vor, daß die Weiterbildung unmittelbar in das reguläre Studium integriert wird. Das reguläre Studium soll drei Jahre dauern und durch regelmäßige Weiterbildungsveranstaltungen ergänzt werden;

doch besteht kein inhaltlicher Unterschied zwischen regulärer Studieneinheit und Weiterbildungseinheit. Studenten und Weiterbildungsteilnehmer absolvieren zusammen dieselben Kompaktveranstaltungen. Es kommt hinzu, daß reguläres Studium und Weiterbildung auch noch aus einem anderen Grunde ineinander übergehen, denn dadurch, daß jeder Student prinzipiell nach jedem Semester die Hochschule verlassen und ein Zertifikat über die studierten Einheiten erhalten kann, verliert die Hochschule den Charakter einer geschlossenen Institution. Wenn das Prinzip Lebenslangen Lernens radikal realisiert wird, gibt es konsequenterweise weder einen Abbruch noch einen Abschluß eines Studiums. Berufsfeldbezogenheit und Interdisziplinarität sind im Modell der Baukastengesamthochschule keine Besonderheiten der Weiterbildung, wie es im Konzept der Kontaktstellen für Weiterbildung zum Ausdruck kommt, sondern sollen auch für das reguläre Studium ebenso Geltung besitzen. Die Weiterbildungsteilnehmer haben jedoch einen Vorteil, der von den Autoren des Modells bewußt in das Studienkonzept eingebaut wird: "Wer sich fortbildet, ist in der Regel bereits fähig, ein nicht völlig fremdes Sachgebiet 'durch Lehren zu lernen', er könnte also als Tutor den Stoff in den Intervallen zwischen den Gruppenbesprechungen aufnehmen, zumal da Professoren und Assistenten die Einheit leiten und ihre Kenntnisse den Tutoren zur Verfügung stellen. Somit wären die Fortbildungsstudenten in der Regel für die Hochschule eher eine Entlastung als eine zusätzliche Belastung" (E.v.WEIZSÄCKER u.a., 1970, 25).

Im Entwurf zur Baukastengesamthochschule wird Weiterbildung nicht explizit nach Adressatengruppen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und beruflichen Erfahrungen unterschieden. Bei einer Integration des gesamten Weiterbildungsbereichs in die Hochschule sind jedoch die Schwierigkeiten (kognitive, verhaltensmäßige, kommunikative) nicht zu übersehen, die sich im Zusammenhang mit der heterogenen Zusammensetzung von Lerngruppen ergeben würden. KEHLER (1973,



102 f.) weist deshalb mit Recht darauf hin, daß Weiterbildungsveranstaltungen mit heterogen zusammengesetzten Gruppen sich auf Themen beschränken müßten, die eine Erörterung auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus erlauben; berufliche Weiterbildung setzt dagegen in den meisten Fällen eine nach Bildungsstand und beruflichen Erfahrungen homogene Lerngruppe voraus. Die von der Bauakstengesamthochschule mit Hilfe der Weiterbildung intendierte Öffnung der Hochschule stößt hier auf ihre kaum überwindbaren Grenzen.

### 3.1.3. Sandwich-Universität

Das Modell einer Sandwich-Universität (LITTEN, 1971a; 1971b) ist zusammen mit der Bauakstengesamthochschule oder einem Bildungs-Freiwahlssystem von weitgehend übereinstimmenden Zielvorstellungen her geprägt und entworfen. Zu diesen Grundintentionen sind insbesondere zu zählen:

- Erhöhung der quantitativen Kapazität der Hochschule,
- Einbeziehung der Weiterbildung in die Hochschule,
- Erhöhung der Chancengleichheit durch Öffnung der Hochschule für Teilnehmer ohne formale Studienvoraussetzung,
- Verbesserung der institutionellen wechselseitigen Beziehungen zwischen dem tertiären Bildungsbereich und anderen gesellschaftlichen Systemen, insbesondere dem Beschäftigungssystem,
- Herstellung von Berufsfeldbezogenheit und Interdisziplinarität der Studiengänge.

Mit diesen zum Teil strukturellen Intentionen werden eine Reihe von Studienzielen verknüpft, die neben den im bisherigen Studium bereits betonten kognitiven Zielen auch affektive Ziele (z.B. intrinsische Motivation, Einstellungen), soziale Verhaltensziele sowie Lern- und Arbeitsziele stärker ins Zentrum der intendierten Lernprozesse rücken. Strukturelle Zielvorstellungen und inhaltliche Studienziele sollen durch eine weitgehend übereinstimmende Palette von Mitteln realisiert werden, die sowohl strukturell-organisa-

torische Maßnahmen als auch Anwendung neuer didaktischer Prinzipien umfaßt. Zu den Mitteln der Realisierung gehören insbesondere

- Strukturierung des Bildungsangebots nach dem Einheiten- bzw. Baukastensystem,
- Kleingruppenarbeit in Projektbereichen, (die eine optimale Verbindung von Wissenschaft und Praxis gewährleisten sollen),
- individuelle Studienganggestaltung,
- Forschendes Lernen,
- begleitende Studienlaufbahnberatung,
- Tutorensystem,
- Erfolgskontrolle nach dem Punktkredit-System,
- Medienverbund,
- bewußte Ausnutzung der Motivationskraft praktischer Lebenserfahrungen für Lernprozesse.

Im Rahmen dieser Zielvorstellungen und Mitteleinsätze - wobei Ziele und Mittel nicht immer eindeutig voneinander geschieden werden können, wie zum Beispiel beim forschenden Lernen, das sowohl Methode als auch Ziel sein kann - konzentriert sich das Konzept der Sandwich-Universität in erster Linie auf folgenden Zusammenhang: Autonomie und kritische Reflexion einerseits sowie berufliche Ausbildung andererseits als Funktionen des Hochschulsystems führen in das Dilemma einer Konfrontation von utopisch-bildungsidealistischen und technokratischen Positionen. "Der einzig sinnvolle Weg" aus diesem Dilemma führt nach LITTEN zur "Einrichtung von Universitäten oder wissenschaftlichen Einrichtungen ..., deren Besuch mit Berufstätigkeit verbunden ist. D.h. schon bei Eintritt in die Universität nimmt der Student eine praktische Tätigkeit auf. Er verknüpft bis zum Erwerb eines ersten akademischen Grades Berufs- und Studienphasen derart miteinander, daß er einerseits das Lernen gelernt hat, also sich ständig weiterzubilden in der Lage ist, zum anderen in seiner Berufstätigkeit soviel Erfahrungen bereits gesammelt hat, daß er, ohne

nun jeweils einen bestimmten Berufsabschluß (Gehilfenbrief) vorweisen zu müssen, als Praktiker Anerkennung zu finden vermag" (1971b, 62).

Angestrebt wird damit eine ständige Konfrontation der individuellen Erwartungen mit den Anforderungen der Berufswelt, angefangen bei den für die Berufswahl entscheidenden Motiven; die praktische Tätigkeit soll sowohl eine Zeit der empirischen Absicherung des Gelernten sein, wie auch umgekehrt Gelegenheit geben, die vorwissenschaftliche Praxis wissenschaftlicher Kritik zu unterziehen. Der einzelne kann danach von einem periodischen Wechsel von Studium und Praxis erwarten, daß er auf der Basis lebenslangen Lernens sowohl Träger von Innovation als auch von berufspraktischen Kenntnissen ist. Leitmotiv der Argumentation von LITTEN ist die Gewinnung eines Ansatzes für die Überwindung der Theorie-Praxis-Dichotomie; im Unterschied zum Projektstudium, das diese Intention ohne den Einbau direkter Praxis in die Lernprozesse verfolgt, setzt LITTEN auf die Einbeziehung von direkter Praxis und verstärktem Einfluß von Praktikern auf Programm und Durchführung des Studiums.

Die strukturell-organisatorischen Folgen dieses Wechselstudiums bestehen darin, daß der der Berufspraxis geschlossenen vorgelagerte tertiäre Bildungsbereich tendenziell aufgelöst und durch ein "System von Sandwich-Universitäten oder terminals of learning" ersetzt wird. Die von Beruf zu Beruf unterschiedlichen berufspraktischen Erfordernisse sowie die nach Fachdisziplinen differente Studienorganisation erlauben kein einheitlich organisiertes Modell für die Verzahnung der grundsätzlich gleichwertigen Berufs- und Studienphasen. Drei mögliche Modelle des Wechselstudiums bieten sich an:

- Die Ausbildung erfolgt in geschlossenen Stufen hintereinander;
- die Ausbildung erfolgt in einem permanenten Nebeneinander von beruflicher und akademischer Tätigkeit;

- Nacheinander und Nebeneinander im Rahmen der Wechselausbildung werden studiengangbezogen organisiert (vgl. LITTEN, 1971a; 1971b).

Die drei Modelle stellen unterschiedliche Kombinationen aus Elementen einer nach Stufen organisierten (Gesamt-) Hochschule dar, wobei der Akzent auf der Konturierung der Studiengänge liegt, die bei einem völligen Freiwahlssystem verloren zu gehen droht. Unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs einer für die selbständige Weiterbildung wichtigen Sockelqualifikation kommt dem Grundstudium in allen drei Modellen - auch unter dem Gesichtspunkt der Herstellung von Chancengleichheit vor dem Berufseintritt - eine besondere Bedeutung zu.

Die Wechselausbildung soll ein neues Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem konstituieren. Das institutionelle Nebeneinander dieser Bereiche bzw. ihr zeitliches Nacheinander der unter dem Gesichtspunkt des biographischen Ablaufs soll durch eine direkte kommunikative Beziehung, die von den Studienteilnehmern und Lehrkräften getragen wird, ersetzt werden. Damit kann ein Spielraum geschaffen werden, der es den einzelnen erleichtert, eigene Zielvorstellungen zu entwickeln; im Rahmen der Wechselausbildung dürfte es den Betroffenen eher möglich sein, die unterschiedlichen Wertvorstellungen und Zielsetzungen der genannten institutionellen Bereiche zu distanzieren und zu relativieren als unter den Bedingungen der bisher nahezu völligen institutionellen Trennung der Bereiche von Studium/ Weiterbildung und Arbeit. Um diese Wirksamkeit zu erzielen, müssen die Berufs- und Studienphasen von ungefähr gleichem Gewicht sein. Die Berufs- und Praxisphasen dürfen danach nicht als "Praktikanten-Phasen" im herkömmlichen Sinne verstanden werden. Praktika in den heutigen Studiengängen haben meist propädeutischen Charakter; obwohl sie in der "Praxis" stattfinden, sind sie eindeutig vom Bildungs- bzw. Wissenschaftssystem her konzipiert und bleiben für die Veränderung des institutionellen Verhältnisses der Bereiche in der Regel folgenlos (vgl. dagegen die ersten, relativ positiven Erfahrungen mit dem "betreuten" Praktikum in der sozialwissenschaftlichen Hochschulausbildung an der Universität Erlangen-Nürnberg; HAMERS, 1975, 35 ff.).

Die Schwierigkeiten für die Institutionalisierung der Sandwich-Universität liegen in der Herstellung des neuen Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem und den damit verbundenen Veränderungen in beiden Bereichen. So muß sich die angestrebte Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis, die für einen neuen Bildungsbegriff konstitutiv ist, in der Abstimmung von Studienplänen und Berufsbildern manifestieren. Diese Aufgabe, die Bedingungen für die Bewältigung der Praxis mit der notwendigen Kritik der vorwissenschaftlichen Praxis zu verbinden, verlangt einen pragmatischen Bewährungszusammenhang. "Diesen Bewährungszusammenhang liefert eine Curriculumrevision, die in Zusammenarbeit zwischen Universität und Gesellschaft, sprich Berufsfachverbänden, die Anforderungen der Praxis abklärt, diese aber nicht von vorneherein widerspruchsfrei hinnimmt" (LITTEN, 1971a, 103). Die Bewältigung der curricularen Problematik setzt die Institutionalisierung von Vermittlungsmechanismen bzw. Verfahrensordnungen voraus, wie die organisatorisch-strukturelle Problematik einer Abstimmung zwischen Beschäftigungssystem bzw. "Wirtschaft im weitesten Sinne" (LITTEN) und den Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs ihrerseits die Erfüllung einer Reihe von organisatorischen Bedingungen erforderlich macht. Während LITTEN die curriculare Problematik weitgehend vernachlässigt, formuliert er zehn organisatorisch-strukturelle Bedingungen für eine Abstimmung der Studiengänge zwischen Universität und Arbeitsmarkt<sup>27)</sup>. Dieser Katalog von Maßnahmen legt den Akzent eindeutig auf die Veränderung der Hochschule; die Frage, welche Veränderungen im Beschäftigungssystem, d.h. in den Arbeitsorganisationen bzw. der Wirtschaft eintreten müssen, damit aus Arbeits- und Lebenssituationen Lernsituationen - auch wenn nur für informelle Lernprozesse - werden können, bleibt ebenso unberücksichtigt die Frage, welche strukturellen Veränderungen der Arbeitsorganisation erforderlich sind, um die Kritik an der Praxis im Sinne von innovativen Anregungen effektiv werden zu lassen.



### 3.1.4. Dualität und Wirksamkeit der Sandwich-Ausbildung

Die Sandwich-Universität gehört in die Reihe der derzeit diskutierten Reformpläne und -programme, in denen unter Rückgriff auf die Prinzipien des dualen Systems (System der kombinierten Ausbildung an verschiedenen Lernorten, z.B. Betrieb und Berufsschule im Falle der herkömmlichen Lehrlingsausbildung) eine "Dualisierung" des tertiären Bildungsbereichs angestrebt wird. Dabei ist unter Berücksichtigung des Kriteriums der Einbeziehung der Weiterbildung zwischen zwei Gruppen von Reformansätzen zu unterscheiden:

- Der ersten Gruppe sind jene Ansätze zuzuordnen, die den gesamten tertiären Bereich und die Weiterbildung in ein System der Wechselausbildung auflösen wollen; neben dem Konzept der Sandwich-Universität gehören in diesen Zusammenhang insbesondere der Vorschlag von EDDING (1973) eines lebenslangen Intervall-Lernens sowie der Ansatz zu einer "recurrent education" des Zentrums für Bildungsforschung und -innovation (CERI) der OECD (1973). Bei den beiden zuletzt genannten Ansätzen handelt es sich um umfassende und langfristige Bildungsstrategien, die die gesamte auf die Pflichtschulzeit folgende Ausbildung (OECD-CERI) oder sogar die gesamte Zeit vollzeitlichen schulischen Lernens (EDDING) über die Lebensdauer eines Individuums streuen wollen. Die Neuorganisation schließt ein, daß neben den üblichen Bildungseinrichtungen auch andere Lernorte bildungswirksam werden.
- Die zweite Gruppe umfaßt Ansätze, die sich als berufsqualifizierende Alternativlösungen zur bisherigen Hochschulausbildung verstehen, ohne die Weiterbildung explizit einzubeziehen. Sie intendieren unter dem quantitativen Druck wachsender Abiturientenströme in erster Linie eine berufliche Erstausbildung für Abiturienten, die kurzfristig konkurrierend neben die Hochschulausbildung treten soll; langfristig sollen ihre Formen auch Anwendung bei der Reform des bisherigen Studienganges im Hochschulbereich finden. Innerhalb der Gruppe dieser Ansätze ist zwischen

Modellen zu unterscheiden, die in Initiative und unter Leitung privater Abnehmer (Unternehmen) organisiert werden sowie Reformansätzen im Rahmen des öffentlichen Ausbildungssystems <sup>28)</sup>.

Beide Gruppen von Reformansätzen sind durch das gemeinsame Prinzip der Dualität der Ausbildung gekennzeichnet, das die Basis für die Überwindung der Theorie-Praxis-Dichotomie darstellen soll. Das duale System, das explizit auf die Ausbildungsgänge im tertiären Bildungsbereich übertragen werden soll, wird insbesondere im Rahmen des Konzeptes der Sandwich-Universität und der ihm nahestehenden Reformmodelle unkritisch und unvollständig übernommen. Während das duale System davon ausgeht, daß nicht nur die Bildungsinstitutionen Lernprozesse organisieren, sondern auch der Betrieb als Lernort konzipiert ist, wird im Modell der Sandwich-Universität bewußt darauf verzichtet, die berufliche Tätigkeit in der Wechselausbildung als Ausbildung zu bewerten, weil dies die Freizügigkeit bei der Wahl des Arbeitsplatzes stark beeinträchtigen würde (LITTEN, 1971a, 97). Auch das Konzept der "recurrent education" erbringt in den Praxisphasen nur unstrukturierte Lernerfahrungen und beiläufige Lernprozesse. Diese Einseitigkeit wird durch die angestrebte grundsätzliche Gleichwertigkeit von Berufs- und Studienphasen nur zum Teil aufgefangen; sie wird insbesondere im Rahmen der Sandwich-Universität nach Abschluß des Hauptstudiums erheblich verschärft, weil die Studien- bzw. Ausbildungsphasen im Zusammenhang mit der dann beginnenden Weiterbildung immer kürzer werden sollen.

Im dualen System der Lehrlingsausbildung wirkt sich die ungleiche "Dualität" der Lernorte (aufgrund der Dominanz der betrieblichen Ausbildung) auf die erzeugten Qualifikationen dahingehend aus, daß der Erwerb theoretischer Kenntnisse hinter die Einübung in die Praxis zurücktritt <sup>29)</sup>. Es stellt sich deshalb die Frage, in welcher Weise sich die "Dualität" in der Form des periodischen Wechsels von Ausbildung und Praxis auf die Qualifikationen der Betroffenen auswirkt. Leistet sie den angestrebten Beitrag zur

Bewältigung der Theorie-Praxis-Dichotomie tatsächlich, oder bleibt sie bei einer einseitigen "Lösung" stehen? Dies sind letztlich nur empirisch zu beantwortende Fragen; eine theoretisch begründete Antwort kann im folgenden nur angedeutet werden (vgl. ASENDORF-KRINGS u.a., 1974a; 1974b).

Es ist davon auszugehen, daß Qualifikation generell als ein mehrdimensionales Resultat von Qualifizierungsprozessen aufzufassen ist, in dem Anforderungen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche (Beschäftigung, Politik, Privatsphäre) zu einer in sich strukturierten Einheit mit durchaus widersprüchlichen Zügen zusammengeführt und integriert werden. Die jeweils konkreten, personengebundenen Qualifikationen bzw. die jeweils im Zusammenhang mit der Arbeitsteilung abgrenzbaren Qualifikationstypen stellen konkret-historische, d.h. immer relative Lösungen der differenten und zum Teil konfligierenden Anforderungen dar, die sich aus den zentralen Dimensionen des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses ergeben.

Es ist weiter davon auszugehen, daß eine in dieser Art als strukturierte Einheit begriffene Qualifikation zur Konstituierung eines von den gesellschaftlichen Funktionsbereichen institutionell getrennten Bildungsbereiches führt, weil ein großer Teil der Qualifikationsbestandteile (insbesondere jene, die sich übergreifend auf mehrere oder alle gesellschaftlichen Funktionsbereiche beziehen) nicht unmittelbar in den gesellschaftlichen Funktionsbereichen entstehen kann. Es kommt hinzu, daß unter dem Gesichtspunkt ihrer späteren Verwendung unterschiedliche Anforderungen an die Praxis- und Einsatznähe von Qualifikationen gestellt werden, die wiederum nur durch eine teilweise Auslagerung der Bildungsprozesse aus den gesellschaftlichen Funktionsbereichen zu erfüllen sind.

Aufgrund des Verhältnisses der institutionellen Trennung zwischen dem Bereich der Herstellung und den Bereichen der Verwendung von Qualifikation entsteht das Problem, die für

die gesellschaftlichen Funktionsbereiche (insbesondere das Beschäftigungssystem) notwendigen Qualifikationen in quantitativ und qualitativ erforderlichem Umfang zu erzeugen und im Hinblick auf ihre Verwendung bereitzustellen.

Die oben im Hinblick auf Sandwich-Universität und Lehrlingsausbildung unterschiedenen Dualitäten zwischen Ausbildung und Praxis sind als Mechanismen der Sicherung der in den Bereichen gesellschaftlicher Praxis notwendigen Qualifikationen anzusehen, die sich jedoch in bezug auf ihre Wirksamkeit nicht unwesentlich unterscheiden dürften. Während das duale System der Lehrlingsausbildung die Sicherung der erforderlichen Qualifikationen (für die einzelbetriebliche Produktion) dadurch gewährleistet, daß ein Teil der Ausbildung vom Betrieb selbst übernommen wird, ist der periodische Wechsel zwischen Studium und Praxis im Konzept der Sandwich-Universität weitgehend nur formale Voraussetzung für die Sicherung der erforderlichen Qualifikationen im Beschäftigungssystem. Die Wirksamkeit der Dualität im Hinblick auf die Sicherstellung von im Produktionsprozeß unmittelbar verwertbaren Qualifikationen hängt damit davon ab, inwieweit der einzelne Studien- bzw. Weiterbildungsteilnehmer die berufspraktische Verwendbarkeit von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen zum Kriterium seiner Bildungsanstrengungen macht. Die Bewältigung der Theorie-Praxis-Dichotomie wird auf diese Weise dem einzelnen Teilnehmer an den Bildungsprozessen übertragen. Aufgrund ihrer institutionellen Trennung von den gesellschaftlichen Funktionsbereichen und der aus dieser Trennung folgenden Struktur und Programmatik der Ausbildung, dürften die Bildungseinrichtungen dem einzelnen bei der Bewältigung dieses Problems wenig Hilfestellung bieten. Ohne Institutionalisierung von Vermittlungsmechanismen, die die curriculare Problematik der Zielsetzung der Sandwich-Universität zu lösen versuchen, kann der formale Wechsel von Studium und Praxis allein qualifikatorisch kaum einlösen, was in der Zielsetzung der Sandwich-Universität beansprucht wird.

### 3.2. Vergleich der bildungspolitischen Konzepte unter dem Verfahrensaspekt

Die Gemeinsamkeit der drei Konzepte besteht in der Akzentuierung der strukturell-organisatorischen Problematik einer Einbeziehung der Weiterbildung für Hochqualifizierte in die Hochschule. In dieser Beschränkung auf die Hochschule wird weitgehend von anderen potentiellen Trägern von Weiterbildung für Hochqualifizierte abstrahiert; die Problematik eines pluralistisch strukturierten Gesamtbereichs Weiterbildung, der zu einem kooperativen Handeln zusammenzuführen ist, wird - bis auf wenige Bemerkungen in den sich ergänzenden Konzepten von Bund-Länder-Kommission (1973, 60) und AUE (1973, 19 f.) - nicht artikuliert.

Was die curriculare Problematik anbetrifft, so besteht auch hier eine gemeinsame Grundrichtung der drei Konzepte, den Gesichtspunkt der beruflichen Anforderungen stärker als bisher zum Bezugspunkt organisierter Lernprozesse zu machen. Differenzen zwischen den Konzepten ergeben sich einmal in Bezug auf die Reichweite und Vehemenz der verfolgten Grundrichtung und zum anderen hinsichtlich der Berücksichtigung des für die Institutionalisierung von Weiterbildung relevanten Verfahrensaspektes. Unter Zugrundelegung eines engeren Zeithorizontes wird im Konzept der Kontaktstelle die Herstellung eines stärkeren Praxisbezuges auf die Weiterbildung beschränkt, während Baukastengesamthochschule und Sandwich-Universität eine nur langfristig zu realisierende Umstrukturierung und Neuorientierung des gesamten Studienganges, einschließlich einer Weiterbildung, anstreben.

Der curriculare Verfahrensaspekt ist in den Konzepten unterschiedlich expliziert. Während er im Modell der Baukastengesamthochschule nahezu unberücksichtigt bleibt, erscheint er im Konzept der Sandwich-Universität als nicht weiter ausgeführtes Postulat; im Vorschlag der Kontaktstelle findet er eine relativ ausgeprägte Berücksichtigung.



Im Modell der Baukastengesamthochschule ist kein formelles curriculares Verfahren ausgeführt; ein solches erweist sich von der Konzeption her als entbehrlich, weil - trotz angestrebter berufsfeldbezogener Ausbildung - der Akzent auf der "Wissenschaft" als Bildungsziel liegt<sup>30)</sup>. Dabei richtet sich die Aneignung von Wissenschaft nicht in erster Linie auf Gegenstände und Wissensgebiete der Wissenschaften, sondern auf den Erwerb und die selbständige Erarbeitung der generativen Regeln von Wissenschaft, die gegenüber dem wissenschaftsimmanenten Wandel der jeweiligen wissenschaftlichen Bestände (Kenntnisse über Inhalte und Gegenstände) transzendent sind. Die Vermittlung von Regelkompetenz als Hauptziel der Lernprozesse der Baukastengesamthochschule kommt insbesondere in der Absicht zum Ausdruck, jedes Hauptfach von "Essentialen" her anzugehen. Die angestrebte Berufsfeldbezogenheit der Ausbildung wird nicht von curricularen Verfahren her geleistet, sondern vor allem informell über die Einbeziehung der Weiterbildungsstudenten in die Veranstaltungen des regulären Studiums. Das Modell ist zwar vor allem unter dem Gesichtspunkt der Einbeziehung der Weiterbildung in das Hochschulsystem entwickelt worden, doch werden die potentiellen Weiterbildungsteilnehmer in erster Linie als Träger von Informationen und Fakten der Praxis gesehen, durch die der Praxisbezug des regulären Studiums gewährleistet werden soll. Die Bedürfnisse der Weiterbildungsstudenten nach Hilfestellung bei der Bewältigung spezifischer Probleme können nur im Rahmen der regulären Veranstaltungen befriedigt werden, wobei auch der Hinweis auf das "Lehrende Lernen" der Weiterbildungsteilnehmer die sekundäre Bedeutung der Weiterbildungsaufgabe unterstreicht. Im Modell der Baukastengesamthochschule wird somit von den für wesentlich erachteten Verfahrenselementen nur die Einbringung von Informationen für eine berufsfeldbezogene Erstausbildung berücksichtigt; deren Bedeutung hängt zudem von einer Reihe nicht im einzelnen zu gewichtender Faktoren ab (Interessen der Erststudenten an berufsfeldbezogenen Informationen, Kommunikationsfähigkeit der Weiterbildungsstu-

dentem etc.). Die Einbringung von weiterbildungsrelevanten Informationen - soweit es sich nicht um wissenschaftsimmanente handelt - bleibt hingegen offen.

Im Konzept der Sandwich-Universität wird, bezogen auf den Verfahrensaspekt, in zwei Punkten über das Baukastenmodell hinausgegangen. Erstens grundsätzlich in dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer Curriculumrevision, die sich auf Verfahren der Abstimmung der Ansprüche von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis stützen soll; zweitens in der Systematisierung des Wechsels von Lernen und Arbeit, durch den die Einbringung von Praxisinformationen in die Bildungsinstitutionen sowie umgekehrt die Kritik der Praxis mit Hilfe wissenschaftlicher Kenntnisse geleistet werden soll. Solange jedoch diese Abstimmungsprozesse nicht durch curriculare Verfahren bewältigt werden, vollzieht sich die Abstimmung auf individueller Basis. Dies kann bedeuten, daß die Lernkontrolle des Gelernten und des zu Lernenden weitgehend durch die Erfahrungen am Arbeitsplatz gesteuert werden; Voraussetzung dazu dürfte in der Regel sein, daß die Bedürfnisse der Betroffenen von den Bildungseinrichtungen zu Bezugspunkten der Bildungsprozesse gemacht werden, wozu wiederum curriculare Verfahrensprozesse erforderlich sind.

Im Unterschied zu Baukastengesamthochschule und Sandwich-Universität ist im Vorschlag zu Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung der curriculare Verfahrensaspekt im Zusammenhang mit den wichtigsten Verfahrenselementen thematisiert. Die Notwendigkeit kommunikativer Prozesse im Rahmen der Curriculumentwicklung ist durch den Hinweis auf Hochschulorgane und beratende Gremien dokumentiert, durch die sowohl Weiterbildungsziele artikuliert als auch zum Teil curriculumrelevante Informationen eingebracht werden. Dabei wird durchaus dem Gesichtspunkt Rechnung zu tragen versucht, daß die nach dem Prinzip der wissenschaftlichen Disziplinen strukturierte Hochschule mit der nach

ganz anderen Gesichtspunkten organisierten Umwelt (z.B. Branchen, Problemzusammenhänge etc.) abgestimmt werden muß. In der personellen Zusammensetzung der für die Programmentwicklung verantwortlichen Projektgruppe soll diesen Gesichtspunkten entsprochen werden. Neben dem Versuch, Rekrutierung und Rolle der an der Programmentwicklung Beteiligten zu explizieren, sind auch die Ansätze zu einer formalen Strukturierung des Verfahrensablaufes sowie der Einbringung hochschulsystemexterner Informationen für die Planung der Lernprozesse erkennbar.

Die Kritik im einzelnen läßt sich danach an den noch nicht deutlich genug herausgearbeiteten Verfahrenselementen (wie z.B. Beteiligungsverhältnisse für die Kommunikationsprozesse, Einsatz gesicherter Instrumente zur Informationsgewinnung etc.) und deren mangelnder Integration zu einer systematischen curricularen Verfahrensordnung festmachen. Die grundsätzlichen Einwände lassen sich aber gegen die Beschränkung der Verfahren auf die Weiterbildung sowie den ausschließlich bei der Hochschule verankerten institutionellen Rahmen der curricularen Verfahren vorbringen. Durch diese doppelte Einschränkung wird die Wirksamkeit der Weiterbildungsinitiativen von vorneherein begrenzt. Im Rahmen der Hochschule wird Weiterbildung zu einer Aufgabe, die gegenüber der Lehre und der Forschung different - nämlich nicht nach dem Fachprinzip - zu organisieren ist; da das Selbstverständnis der Hochschullehrer sich weitgehend im Zusammenhang mit der Vertretung eines Faches konstituiert, bleibt Weiterbildung ein Randphänomen der Hochschule. Indem zugleich die wissenschaftliche Weiterbildung institutionell allein von der Hochschule verantwortet werden soll, wird Weiterbildung weitgehend von den traditionellen Möglichkeiten der Hochschule bestimmt.

### 3.3. Pragmatische Ansätze

Im Unterschied zu den globalen bildungspolitischen Zielvorstellungen für Modelle und Strategien zur Einbeziehung der Weiterbildung für Hochqualifizierte in den tertiären Bereich des Bildungssystems handelt es sich bei den pragmatischen Ansätzen um bereits praktizierte Weiterbildung, die meist kurzfristig realisiert und von einzelnen privaten oder öffentlichen Institutionen (Bildungseinrichtungen, Betriebe) initiiert und getragen wird. Da es sich in diesem Zusammenhang nicht darum handeln kann, einen möglichst breiten Überblick über die Weiterbildung von Hochqualifizierten überhaupt zu geben, sondern um die Herausarbeitung unterschiedlicher Ansätze der Institutionalisierung der Weiterbildung, soll die folgende Darstellung von Ansätzen exemplarischen Charakter haben und dabei auf nur eine Zielgruppe der Weiterbildung bezogen werden, die in der Regel durch eine Reihe von nicht sehr trennscharfen Begriffen zu charakterisieren versucht wird: Führungskräfte der Wirtschaft, Leitende Angestellte, Manager. Ohne hier auf die viel diskutierte und bisher noch nicht abgeklärte Problematik der Abgrenzung dieser Gruppe bzw. Gruppen einzugehen, genügt es für diesen Zusammenhang, davon auszugehen, daß es sich bei der gesamten Zielgruppe um sogenannte Wirtschaftsakademiker sowie positionsgleiche Nicht-Akademiker handelt. Trotz Unschärfe bei der Abgrenzung dieser Gruppe mit Hilfe formaler Kriterien erscheint ihre Heraushebung als Gruppe unter den Gesichtspunkten ihres Umfangs, ihrer Relevanz in Betrieb und Gesellschaft sowie ihre Tendenz, sich zunehmend auch als eigenständige Gruppe wahrzunehmen, nicht ungerechtfertigt. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß die gesamte Gruppe der wirtschaftlichen Führungskräfte nach akademischer Vorbildung, beruflicher und sozialer Orientierung, Führungsebenen, Branchen, Funktionsbereichen etc. in sich außerordentlich differenziert ist (vgl. HARTMANN u.a., 1973) <sup>31</sup>). Der Differenziert-  
heit der Gruppe entspricht die Mannigfaltigkeit der Weiter-

bildungsangebote , die auf diese Gruppe von seiten privater kommerzieller Institute, öffentlicher Bildungseinrichtungen sowie Unternehmen ausgerichtet werden. Der inzwischen entstandene Weiterbildungsmarkt für hochqualifizierte Arbeitskräfte der Wirtschaft ist außerordentlich expansiv, aber aufgrund von Moden und Mängeln der Programme sowie einer bisher kaum nachgewiesenen Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahmen auch konjunkturellen Schwankungen ausgesetzt und raschen Wandlungen unterworfen <sup>32)</sup>. So läßt sich zum Beispiel die Einschränkung von Weiterbildung zu Zeiten wirtschaftlicher Rezession ebenso beobachten wie der allgemeine Trend einer Verlagerung von außer- und überbetrieblicher Weiterbildung zu innerbetrieblicher Weiterbildung (vgl. ZACH, 1973). In diesem bisher noch schwer zu übersehenden Feld der Weiterbildung, das allerdings in den letzten Jahren zunehmend Gegenstand von Forschungsinteressen geworden ist, stößt die Darstellung von praktischen Ansätzen auf Schwierigkeiten. Diese bestehen zum einen darin, daß zum Beispiel über die innerbetriebliche Weiterbildung, die sich zu einem der wichtigsten personalpolitischen Arbeitsgebiete entwickelt hat, wenig repräsentatives Material vorliegt (vgl. STÜBER u.a., 1974); zum anderen sind sie darauf zurückzuführen, daß die in Programmen und Prospekten von Weiterbildungsinstitutionen erhobenen Ansprüche häufig nicht eingelöst werden (vgl. FIEDLER-WINTER, 1973), oder sehr häufig im Zusammenhang mit mangelnder Programmplanung und improvisierender Durchführung wichtige Angaben zur Darstellung und Beurteilung der Ansätze fehlen (vgl. SAUTER/ZEIDLER, 1971).

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen außerbetrieblicher und innerbetrieblicher Weiterbildung für Hochqualifizierte soll im folgenden deshalb versucht werden, paradigmatische Ansätze aufzuzeigen. Für die außer- und überbetriebliche Weiterbildung, die von privaten Initiativen getragen wird, kann dabei auf die zahlreichen Managementschulen Bezug genommen werden; für die BRD kann dazu insbesondere



auf die renommierteste Managementschule, das Universitätsseminar der Wirtschaft (USW), exemplarisch eingegangen werden. Bei den von öffentlichen Bildungsinstitutionen, insbesondere Hochschulen, organisierten Ansätzen von Weiterbildung für Hochqualifizierte handelt es sich überwiegend um Versuche zur Realisierung des vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Kontaktstudiums. Deshalb soll auf das Kontaktstudium an der Universität Augsburg eingegangen werden, das im Hinblick auf eine Weiterbildung von Führungskräften an der Universität den derzeit am weitest entwickelten Ansatz darstellt.

Was die innerbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften anbetrifft, so besteht sie aus zahllosen Einzelkonzepten, die weitgehend von den unterschiedlichen Daten der einzelnen Unternehmen determiniert werden. Über den besonderen Zuschnitt der Führungskräfteausbildung großer Unternehmen hinaus, lassen sich gemeinsame Grundzüge innerbetrieblicher Weiterbildung jedoch aufzeigen und zu denen der außer- und überbetrieblichen Weiterbildung von Führungskräften in Beziehung setzen. Einzelne Konzepte innerbetrieblicher Weiterbildung sollen dabei nicht in Darstellung und Analyse einbezogen werden <sup>33)</sup>.

### 3.3.1. Unternehmensexterne Weiterbildung von Führungskräften

Die unternehmensexterne Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft in der BRD umfaßt in erster Linie die sogenannte Managementweiterbildung. Obwohl sie in der Regel unter dem Begriff der Weiterbildung geführt wird, versteht sie sich, wenigstens zum Teil, auch als Management a u s - bildung nach dem Vorbild der amerikanischen Studiengänge für Postgraduierte, die in ihrer prägnanten Art in der BRD nicht anzutreffen sind. Unternehmensexterne Weiterbildung für Führungskräfte ist insofern nicht verständlich ohne die Begriffe des Managements und der Managementlücke. Auf den Bereich von Wirtschaft und Unternehmen bezogen wird unter Management "der Gegenstand einer Wissenschaft und zu-

gleich auch der Inhalt einer Kunst verstanden, die sich mit Entscheidungsfindung und Unternehmungsführung (decision-making and leadership) befassen" (BENDIXEN u.a., 1968, 9). Im weiteren Sinne wird unter Management ein Bündel von Funktionen (Ziele setzen, planen, organisieren, kontrollieren) verstanden, die nicht nur auf den ökonomischen Sektor beschränkt sind. Zu unterscheiden ist ferner, daß Management im engeren Sinne sowohl als Funktion (Aufgabenbereichsmanagement) als auch als Institution (Unternehmensführung und ihre Rollenträger, die Manager) aufgefaßt werden kann. Wird Management als Wissenschaft verstanden (insbesondere in den USA), so wird zugleich ihre Praxisorientiertheit (art of management) im Sinne von Führungskunst und ihre Interdisziplinarität hervorgehoben, die darin besteht, Vorgänge in soziotechnischen Systemen unter verschiedenen Aspekten (soziologischen, psychologischen, ökonomischen) zu betrachten und anzugehen. Seit immer mehr davon ausgegangen werden muß, daß auch Managementfähigkeiten und -fertigkeiten in organisierten Lernprozessen erworben werden können, wird Management insbesondere in den USA zur Profession (vgl. ALLEN, 1964, 86 ff.). Mit zeitlicher Verzögerung läßt sich die Professionalisierungstendenz auch in der BRD ansatzweise registrieren (vgl. HARTMANN, 1967; 1973).

In der Ungleichzeitigkeit der Anwendung moderner Managementmethoden und des Einsatzes von entsprechender Managementausbildung wird die Ursache zu einer Managementlücke zwischen den USA und Europa gesehen, die zur "amerikanischen Herausforderung" geführt hat. Produktivität und ökonomisches Wachstum werden in diesem Zusammenhang direkt auf die unterschiedliche Effizienz des Managements und der Managementausbildung zurückgeführt (vgl. z.B. MARSH, 1971, 129 ff.; WAHL, 1969, 389 ff.). Obwohl sich diese Managementlücke in den letzten Jahren verringert haben dürfte, wird sie immer noch als wesentlich angesehen. In einem Bericht über "Stand und Entwicklung der Einführung neuer Management-, Planungs- und Organisationsmethoden in deutschen Unternehmen aus der

Sicht einer amerikanischen Unternehmensberatungsfirma" kommen BOOZ-ALLEN & HAMILTON (1973, 5) zu dem Ergebnis: "Nur wenn verstärkt moderne Managementmethoden eingesetzt und noch mehr Führungskräfte ausgebildet werden, kann trotz der zusätzlichen Anforderungen in Zukunft die bestehende Managementlücke geschlossen werden. Darin besteht letztlich die Herausforderung des deutschen Managements". Zugleich wird prognostiziert, daß sich die Erkenntnis, nach der der Manager der bedeutendste Faktor für den Erfolg des Unternehmens sei und daß damit auch seine Aus- und Weiterbildung planmäßig entwickelt und ausgebaut werden müsse, verstärkt durchsetzen werde.

### 3.3.2. Barrieren unternehmensexterner Weiterbildung und Ansätze zu deren Überwindung

Die Treffsicherheit dieser Prognose dürfte davon abhängig sein, inwieweit bestehende Hindernisse für eine Institutionalisierung unternehmensexterner Weiterbildung überwunden werden können. Im Unterschied zu den USA bestehen solche Barrieren sowohl auf seiten der Wirtschaftspraxis als auch von seiten des Hochschulsystems; sie beziehen sich insbesondere auf folgende Aspekte:

a) Auf seiten der Wirtschaftspraxis ist man bisher von der Notwendigkeit einer Managementweiterbildung - im Unterschied zu einer fachbezogenen oder funktionsbereichsorientierten Fort- bzw. Weiterbildung - noch nicht ausreichend überzeugt; einmal, weil die Herausforderung der Wirtschaftspraxis ohne den massiven Einsatz von Management-schulung bisher erfolgreich bewältigt werden konnten, und zum anderen deshalb, weil immer noch erhebliche Zweifel geäußert werden, daß Managementfähigkeiten (im Sinne von Führungsfähigkeiten) im Rahmen organisierter Schulung lehr- und lernbar sind <sup>34</sup>). Im Zusammenhang mit diesen Bedenken wird insbesondere auf die nicht-rationalen Momente unternehmerischen Handelns verwiesen (vgl. GUTENBERG, 1960,

102 ff.), die eine Professionalisierung des Unternehmertums ebenso verbieten wie die einer Professionalisierung zuzuordnende Aus- und Weiterbildung im Bereich von Führungswissen und -fähigkeiten. "Jenes Führungswissen, das dauerhaft ist und nicht durch Entdeckungen überholbar, braucht also keineswegs durch geschlossene Anstalten, gleichsam 'hohe Schulen der Unternehmensführung' vermittelt zu werden" (ARNDT, 1966, 60). Neben dieser Berufung auf die "nicht-rationalen Grundlagen des Management" (HARTMANN, 1968a, 288 f.) sind die "Widerstände" der Wirtschaftspraxis gegen eine Weiterbildung vor allem darin zu sehen, daß Führungskräfte im allgemeinen nicht auf eine längere Zeit für Weiterbildung freigestellt werden; außerdem werden im Rahmen der Weiterbildung erworbene Kenntnisse kaum honoriert <sup>35)</sup>.

b) Auf seiten des Wissenschafts- und Hochschulsystems bestehen Hindernisse hinsichtlich einer Institutionalisierung der Managementweiterbildung zunächst allgemein aufgrund mangelnder Rückkopplungsmechanismen des auf Autonomie bedachten Hochschulsystems zur Wirtschaftspraxis. Was das besondere Verhältnis von Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspraxis anbetrifft, so ist unter dem Gesichtspunkt des in der Vergangenheit erfolgten Wandels von einer praktisch-handwerklichen Kunstlehre zu einer wissenschaftlich-theoretischen Ökonomie eher eine Überziehung der Verwissenschaftlichung feststellbar (die im Vorwurf des Modellplatonismus zum Ausdruck kommt) als eine Hinwendung zur Praxis und den Problemen einer Professionalisierung von Führungskräften. Erst in jüngster Zeit ist wiederum eine stärkere Trendwende erkennbar <sup>36)</sup>. Im übrigen orientieren sich in der nach wissenschaftlichen Disziplinen strukturierten Hochschule Forschung und Lehre an Erkenntnisobjekten, die sich mit den nur interdisziplinär zu erfassenden Erfahrungsobjekten der Praxis nicht ohne systematische Integration von verschiedenen Disziplinen zur Übereinstimmung gebracht werden können.

Für die Überwindung der hier nur kurz und global skizzierten Hindernisse können eine Reihe von Anhaltspunkten angeführt werden, von denen her langfristig eine Institutionalisierung von unternehmensexterner Weiterbildung erwartet werden kann. Neben den allgemeinen Gründen für eine intensivere Aus- und Weiterbildung gehören dazu (auf Wirtschaftspraxis und Wirtschaftswissenschaften bezogen) folgende Entwicklungen:

Auf seiten der Wirtschaftspraxis kommt es durch Veränderung der Größenordnungen in der Anzahl der Führungskräfte insgesamt und durch die wachsende Anzahl der Führungskräfte in einzelnen Unternehmungen zu Veränderungen der Managementstruktur in Richtung auf eine eigene soziale Identität der Führungskräfte. Die quantitative Zunahme ist nicht nur darauf zurückzuführen, daß die steigende Anzahl von Hochschulabsolventen ohne ausbildungsadäquate Beschäftigungschance absorbiert wird <sup>37)</sup>; es ist vielmehr davon auszugehen, daß ein erhöhter bzw. ein bisher ungedeckter latenter Bedarf an Führungskräften (Hochschulabsolventen) vorliegt (vgl. BRINKMANN u.a., 1972), für den eine Reihe von Gründen angeführt werden kann. BOOZ-ALLEN & HAMILTON (1973) führen zum Beispiel diesen Bedarf auf neue Techniken der Unternehmensführung, zunehmende Größe der Betriebe, Ausweitung und Höherentwicklung des Dienstleistungssektors sowie auf den Zwang zurück, Führungsverantwortung für abgegrenzte Bereiche des Unternehmens immer stärker zu delegieren. Diese Faktoren können durch weitere betriebliche Merkmale (durch die immer mehr Betriebe gekennzeichnet sind) ergänzt werden, die nach W. LUKATIS (1972; 1973) Einfluß auf die Beschäftigung von Akademikern haben: Ausbildung, d.h. Akademisierungsgrad der Führungsspitze, die Beschäftigtenzahl sowie der Anteil der Angestellten an der Gesamtzahl der Betriebsangehörigen haben sich danach als wesentlichste Faktoren für die Beschäftigung von Akademikern in der Wirtschaft herausgestellt.



Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung dürfte das in den letzten Jahren in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesene Interesse der wirtschaftlichen Führungskräfte an Weiterbildung weiterhin zunehmen (vgl. BLASCHKE u.a., 1972; KUNTZ, 1973; JÜHE, 1975). Nach einer Untersuchung von HARTMANN u.a. (1973) nimmt die Forderung nach Weiterbildung bei den leitenden Angestellten (davon 24 % Wirtschaftsakademiker) einen überraschend hohen Rang ein. Die Autoren sprechen aufgrund der außerordentlich hohen Unterstützung dieser Forderung durch die Befragten (81 %) von einem kollektiven Interesse der Leitenden an einer Steigerung der Weiterbildung. In der Gruppe der leitenden Angestellten sind die Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die die höchsten hierarchischen Stellungen einnehmen und vor allem im kaufmännischen Bereich der Unternehmen zu finden sind <sup>38)</sup>, gegenüber den technischen Führungskräften weniger von der Eigenständigkeit der Leitenden als eigenständiger sozialer Interessengruppe überzeugt. Obwohl die Wirtschaftsakademiker danach stärker als andere Führungskräfte die Position der Unternehmensleistungen vertreten (vgl. HARTMANN u.a., 1973, 39, 89, 151), kann ihre Zurückhaltung gegenüber der Einheitlichkeit und Eigenständigkeit der leitenden Angestelltenschaft nicht als Hindernis für eine Durchsetzung unternehmensexterner Aus- und Weiterbildung von Führungskräften angesehen werden.

HARTMANN/WIENOLD (1967, 26) haben bereits vor Jahren darauf verwiesen, daß "der Wunsch des Unternehmers nach verstärkter Wirksamkeit eines Handelns ('Rationalisierung') und der Wunsch nach verstärkter Anerkennung durch die Gesellschaft ('Legitimation')" zu einer Veränderung des Verhältnisses von Wirtschaftspraxis und Hochschulsystem führen können. Wenn der Legitimationswunsch nicht darauf hinausläuft, aktiv Einfluß auf Erreichung und Absicherung gesellschaftlicher Vorrechte zu nehmen, sondern sich auf (überprüfbare) Leistung beruft, ist er mit dem Rationalisierungsinteresse vereinbar; er kann dann, wie in den USA,

die Professionalisierung des Managements unterstützen. In dem Maße, in dem es in der Verfolgung des Rationalisierungs- und Legitimationsinteresses gelingt, die für eine Professionalisierung des Managements erforderliche Systematisierung des Wissens sowie Kollektivitätsorientierung und Dienstleistungsgesinnung des Managements voranzutreiben, werden die nicht-rationalen Grundlagen des Managements abgebaut und durch rationale, von Ausbildung abhängige und ständiger Überprüfung offenen Grundlagen ersetzt werden. Rationalisierungs- und Legitimationsinteresse können sich danach für die Durchsetzung von Managementweiterbildung durchaus als förderlich erweisen. Indem Führung ihre nicht-rationalen, charismatischen Grundlagen verliert, wird sie lehr- und lernbar (vgl. Forschungsgruppe für industrielle Trainingsprogramme, 1973).

Auf seiten des Wissenschafts- und Hochschulsystems lassen sich die erkennbaren Ansätze zur Überwindung der Hindernisse einer Institutionalisierung von unternehmensexterner Aus- und Weiterbildung für Hochqualifizierte (Führungskräfte der Wirtschaft) im Rahmen der Bemühungen um eine allgemeine Hochschulreform unter folgenden Gesichtspunkten gliedern:

Neben den primär strukturellen Ansätzen zur Reform des wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studiums (vgl. BLASCHKE u.a., 1972, 81 ff.) einschließlich der Aktivitäten für ein Kontaktstudium, die oben dargestellt worden sind, wird im folgenden auf die Versuche zur Entwicklung einer Unternehmungsführungslehre als interdisziplinäre und praxisorientierte wissenschaftliche Disziplin einzugehen sein; dabei wird der Zusammenhang dieser auf eine Gruppe von Fächern konzentrierten Versuche zu den Initiativen und Ansätzen einer allgemeinen Hochschuldidaktik hergestellt.

### 3.3.2.1. Unternehmensführungslehre und Hochschuldidaktik

Der Ruf nach der Professionalisierung des Management hat in der BRD einerseits wenig Resonanz gefunden, andererseits aber hat er dazu geführt, daß bereits ein kleiner Kader hochqualifizierter Manager in leitende Positionen aufgerückt ist. Diese Entwicklung impliziert die Tendenz zur Systematisierung des Wissens und Verwissenschaftlichung der Grundlagen des Managementhandelns in Richtung auf eine wissenschaftliche Theoriebildung hin. HARTMANN (1967; 1968) sieht eine solche Tendenz in der Professionalisierung angelegt, doch geht er davon aus, daß analog zum medizinischen, juristischen und theologischen Bereich auch dann schon von Profession gesprochen werden kann, wenn der Schritt zur Wissenschaft noch nicht vollständig vollzogen ist. Wenn danach ein nach Bereichen, Begriffen, Beobachtungen und Behauptungen systematisch geordnetes Wissen bereits als Merkmal von Professionalisierung gelten soll, so kann die Professionalisierung des Management beansprucht werden, obwohl Management als Wissenschaft noch unterentwickelt sein dürfte. Diese Vorstufe zu einer intendierten Unternehmensführungslehre als wissenschaftliche Disziplin ist durch eine Reihe von systematischen Ansätzen und Verfahren charakterisiert, die die Handlungsgrundlage der zahlreichen Einrichtungen für Managementausbildung und -weiterbildung darstellen. Unter Bezug auf ARNDT (1966), der in Anlehnung an B.M. GROSS (1964) allenfalls eine "tangentielle" Professionalisierung der Unternehmensführung für möglich hält, läßt sich folgende Einteilung der "Systeme und systemlosen Praktiken" gewinnen, die bei Einrichtungen der Managementbildung Verwendung finden:

- Nach dem sogenannten "Harlekin"-Verfahren werden die verschiedenen betrieblichen Fachbereiche (z.B. Absatz, Personalwesen etc.) unter der Forderung, alle Fachfragen unter dem Gesichtspunkt der Gesamtleitung des Unternehmens zu behandeln, aneinandergereiht; es besteht dann die Schwierigkeit einer systematischen Integration der unterschiedlichen Fachbereiche.

- Die Funktional-Analyse des Unternehmensprozesses gliedert den gesamten Unternehmensprozeß in quer zu der Fachbereichseinteilung liegende Funktionen auf (z.B. Voraussehen, Organisieren, Koordinieren, Anweisen, Kontrollieren). Dieses funktionelle Verfahren geht der Schwierigkeit einer nachträglichen Integration von betrieblichen Fach- und Funktionsbereichen aus dem Weg, doch ergibt sich dadurch zugleich eine Ebene der Universalität, auf der von den spezifischen Problemen der Unternehmensorganisation zu stark abstrahiert wird, als daß sich tatsächlich eine Integration der unterschiedlichen betrieblichen Fachbereiche ergeben könnte.
- Die Antwort auf diese Schwierigkeiten wird in der Entwicklung von Spezialtechniken für Leitungsprobleme gesehen, die sich speziell auf Fach- und Funktionsbereiche übergreifende Gesamtleitungsprobleme beziehen. Es handelt sich bei diesen Techniken zum Beispiel um die in starker Expansion begriffenen Spezialfächer und Methoden wie zum Beispiel Kybernetik, Entscheidungstheorie und Gruppendynamik (vgl. Issues in Management Education, 1963, 84 ff.).

Bei den bisher genannten Vorgehensweisen steht die inhaltliche Bewältigung der Probleme einer Unternehmensführungslehre im Vordergrund; davon zu unterscheiden sind die sogenannten aktiven Lern- und Lehrmethoden für die Gruppenausbildung, die in der neueren Literatur zur Managementweiterbildung einen breiten Raum einnehmen (vgl. SCHÖNFELD, 1967; NAGEL, 1969; PACK, 1969). Die hier insbesondere zu nennenden Strategien der Fallmethode, des Rollenspiels, des Planspiels und des organisierten Erfahrungsaustausches sowie ihre Modifikationen sehen ihre Zielsetzungen weniger in der Vermittlung systematischen Wissens als in der Vermittlung der Problematik der Unternehmensführung, deren Bewältigung bestimmte Motivationen, Verhaltensweisen und Einstellungen verlangt, die durch Simulation des Ernstfalls eingeübt und/oder verändert werden sollen. Das für die Professionalisierung entscheidende Kriterium des systemati-

schen Wissens wird durch die zuerst genannten Verfahren, insbesondere die Funktional-Analyse und die Leitungstechniken eher erfüllt als durch die aktiven Lernmethoden, die trotz der erkennbaren Tendenz, eine Unternehmungsführungslehre auf induktivem Wege aufbauen zu wollen, von einer Systematisierung des Wissens noch weit entfernt sind.

Der unter dem Gesichtspunkt einer Umsetzung in ein didaktisches Konzept fortgeschrittenste Ansatz einer Unternehmungsführungslehre ist in dem auf der Basis des Systemansatzes ausgearbeiteten Konzept zu sehen, das im Rahmen der Hochschule St. Gallen entwickelt wurde (ULRICH, 1968, 285 ff.) und mit dem Akzent auf der didaktischen Problematik von DUBS (1969, 301 ff.; 1971, 189 ff.) dargestellt und vertreten wird. ULRICH (1969) rückt davon ab, Unternehmungsführungslehre vorwiegend als course-experience-education zu sehen, die einer Betriebswirtschaftslehre nur als Weiterbildung aufgepfropft wird; er will vielmehr die Betriebswirtschaftslehre selbst zu einer Unternehmungsführungslehre ausgestalten. Dazu hält er es für erforderlich, das Wissenschaftsprogramm der Betriebswirtschaftslehre von der Lehrkonzeption zu trennen, weil die bisherige Konzentration auf das Wissenschaftsprogramm zur Vernachlässigung der praktischen Ausbildungs- und Anwendungsbedürfnisse geführt hat. "Es ist unsere These, daß die Lehre, wenn sie gleichzeitig den strengen erkenntnistheoretischen Anforderungen entsprechen soll, die an eine erfahrungswissenschaftliche Theorie zu stellen sind, weder im Inhalt noch in der Gliederung zweckmäßig auf Ausbildungsziele hin gestaltet werden kann" (ULRICH, 1969, 286). Indem Theorie und Lehre analytisch getrennt und als zwei verschiedene Teile einer Wissenschaft betrachtet werden, wird es möglich, von den Erkenntniszusammenhängen der einzelnen Fachdisziplinen abzusehen und die Lehre an den Problemzusammenhängen der Praxis zu orientieren. Unter dieser Voraussetzung soll die Unternehmungsführungslehre nicht nur

"- p r o b l e m o r i e n t i e r t   s e i n ... in dem Sinne,



daß sie typische Problemsituationen der Wirklichkeit erfaßt, analysiert und entsprechende Problemlösungskonzepte und -methoden entwickelt; sie soll auch

- m e h r d i m e n s i o n a l u n d i n t e r d i s - z i p l i n ä r sein ... in dem Sinne, daß sie alle Aspekte von Führungsproblemen erfaßt, vollständige Lösungsmethoden entwickelt und das dafür notwendige Wissen ohne Rücksicht auf konventionelle Wissenschaftsgrenzen aufnimmt und verwendet; sowie
- i n t e g r i e r t sein ... in dem Sinne, daß sie die einzelnen Problembereiche in ein Gesamtkonzept eingliedert und sie nicht isolierend behandelt, sondern in ihrer gegenseitigen Verknüpfung darstellt" (1969, 288).

Um diesen Postulaten gerecht zu werden, ist der betriebswirtschaftliche Gesichtspunkt als Auswahlprinzip zu eng und wird deshalb durch den Systemansatz ersetzt, der durch seinen formalen Charakter geeignet ist,

- unzulässige Grundannahmen über das "Wesen" des Erkenntnisobjektes der Betriebswirtschaftslehre zu eliminieren,
- Zusammenhänge sowohl in ihrer Gesamtheit als auch von ihren Einzelheiten her zu erfassen,
- Erkenntnisse der Kybernetik zu übernehmen sowie
- Beziehungen des Systems Unternehmung zu seiner Umwelt zu berücksichtigen und zu erfassen.

Auf der Basis des Systemansatzes läßt sich dann der Inhalt der Unternehmungsführungslehre nach drei Aspekten gliedern und beschreiben:

- nach Funktionsbereichen (Finanzwesen, Informationswesen, Personal, Absatz etc.);
- nach Dimensionen des Unternehmensgeschehens (materiell, sozial, kommunikativ, wertmäßig);
- nach Problemkategorien (Probleme der Zielbestimmung, Systemgestaltung und der Prozeßabwicklung).

Das Ziel einer Unternehmensführungslehre, einerseits Problemzusammenhänge und -kategorien der Praxis treffend zu beschreiben, zu analysieren und andererseits für diese Problemsituationen adäquate Erkenntnisse und Problemlösungsmethoden zu entwickeln und bereitzustellen, soll schließlich dadurch erreicht werden, daß die Funktionslehren mit den Methodenlehren (insbesondere EDV, Rechnungswesen, quantitative Methoden wie operations research) in den Lehrveranstaltungen selbst verknüpft werden. Indem die Anwendungsbereiche und ihre Probleme mit den von der Sache her geforderten Methoden durchdrungen werden, kann der Gefahr begegnet werden, der die Managementlehre häufig erliegt, nämlich Problemlösungsmethoden, wie zum Beispiel die Fallmethode, zum Hauptinhalt zu machen und die inhaltliche Darstellung der Problembereiche der Unternehmensführung auszuklammern.

Es wird deutlich, daß das von ULRICH entwickelte Konzept der Unternehmensführungslehre - von DUBS (1969) als "Philosophie der Pädagogik der Betriebswirtschaftslehre" bezeichnet - nur dann realisiert werden kann, wenn es in ein didaktisches Konzept einmündet bzw. in ein solches umgesetzt wird. Diese didaktische Konzeption einer Unternehmensführungslehre bezieht sich in der auf ULRICH aufbauenden Version von DUBS in erster Linie auf die akademische Erstausbildung; konkrete Ausgestaltung hat sie im St. Galler Lehrsystem (SIEGWART u.a., 1971, 269 ff.) gefunden, das auch eine Weiterbildungsstufe umfaßt.

Die didaktische Konzeption der Unternehmensführungslehre für das Erststudium besitzt im Unterschied zur Weiterbildungsstufe, die aufgrund einer Befragung der Hochschulabsolventen (BIRCHER, 1969) entworfen wurde, trotz des Postulats der Orientierung an den Anforderungen der Wirtschaftspraxis keine empirische Basis. Das angestrebte Bildungsziel des Erststudiums, Berufsfähigkeit bei gleichzeitiger Berufsfertigkeit auf einem begrenzten Gebiet, schließt sich an die übliche Formulierung (vgl. z.B. GORDON/HOWELL, 1959,

43) an, durch die den widersprüchlichen Anforderungen an die Ausbildung (sofortiger beruflicher Einsatz ohne Mobilitätseinschränkende Spezialisierung) Rechnung getragen werden soll. Aufgrund mangelnder empirischer Ergebnisse zum Problem der für effektives Management entscheidenden Faktoren (Wissen und Fähigkeiten) (vgl. CAMPBELL u.a., 1970) ist die didaktische Analyse zur Auswahl und Anordnung von Zielen und Inhalten auf theoretische Überlegungen und Primärerfahrungen angewiesen. Auf der Basis von Sachwissen, das den Funktionsbereichslehren folgt und nach dem Muster der Taxonomie von BLOOM u.a. (1971) zu klassifizieren ist, sollen die "formalen Kräfte", die Fertigkeiten (skills) geschult werden. Für die Identifizierung dieser Fertigkeiten liegen zwar allgemeine Anhaltspunkte vor (z.B. bei GORDON/HOWELL, 1959; KATZ, 1955), doch sind sie, bevor sie mit Hilfe aktiver Lehrmethoden trainiert werden können, erst noch aus Problemzusammenhängen und Situationen der Praxis, an denen sich die Ausbildung orientieren soll, zu entwickeln. Für die Auswahl der Problembereiche und Wissensgebiete müssen wiederum selbst noch Kriterien gefunden bzw. gewichtet werden (z.B. Bedürfnisse der Abnehmer, Wünsche der Studenten, gesellschaftliche Ansprüche und wissenschaftliche Standards). Die von DUBS (1971, 198) entworfene zweidimensionale Matrix, in der die formalen Kategorien der Schulung und die Problembereiche und Dimensionen der Funktionsbereiche der Unternehmung systematisch gegenübergestellt werden, kann die Entscheidungen zwar erleichtern, aber nicht ersetzen.

Insgesamt wird damit der von der Einlösung durch ein didaktisches Konzept abhängige Entwurf einer Unternehmungs-führungslehre nur programmatisch, aber nicht tatsächlich praktisch bewältigt. Darüber hinaus ist nicht deutlich, wie der postulierte Kontakt der Wissenschaft mit der Praxis der Unternehmungsführung gestaltet werden soll, wenn nur die Lehre an den Problemen der Praxis orientiert wird und dazu gegenüber dem Bereich von Forschung und Theorie-

bildung verselbständigt werden soll. Es erscheint angesichts einer "praxislosen Wissenschaft" und einer selbstgenügsamen Theorie gerechtfertigt, die Lehre nach den Problemzusammenhängen der Praxis und nicht nach den Erkenntniszusammenhängen der Theorie auszurichten. Es besteht dann aber die Gefahr, daß eine solche Konzeption in das entgegengesetzte Extrem einer "wissenschafts- und theorielosen Praxis" verfällt. Es stellt sich die Frage, wie es vermieden werden kann, daß es einerseits zu einer Kunstlehre kommt, die den Erfahrungsschatz der Führungspraxis vermittelt und andererseits zu einer Wissenschaft und Theoriebildung, die, aufgrund der Trennung von Theorie und Lehre, von der Verpflichtung zur Wirklichkeitsnähe und Problemorientierung entbunden ist. Auf dieser Basis dürfte es zum Beispiel kaum möglich sein, der Unternehmeraufgabe nachzukommen, die PENTZLIN (1968, 129 ff.) in der Koordination spezialwissenschaftlicher Erkenntnisse zum Durchsetzen neuer Kombinationen in konkreten Einzelfällen sieht; ebensowenig kann die Wirtschaft umgekehrt über die Unternehmerpersönlichkeit "die große Anregerin der Wissenschaft" werden. Bei einer Trennung von Forschung, Theoriebildung und Lehre dürfte schließlich die Didaktik dazu tendieren, sich auf den methodischen Aspekt curricularer Verfahren, auf die Vermittlungstechniken zu verkürzen und dabei die ebenfalls von ihr zu leistende Reflexion auf die inhaltlichen Zielsetzungen zu vernachlässigen.

In dem Versuch zur Entwicklung einer Unternehmungsführungslehre wird ein Beitrag gesehen, von seiten des Hochschulsystems, Hindernisse für eine unternehmensexterne Weiterbildung abzubauen. Die Entwicklung eines didaktischen Konzepts zur Realisierung der Lehrkonzeption stellt kein spezifisches Problem des geschilderten Ansatzes dar, es verweist mehr auf die allgemeinen Bemühungen im Rahmen der Hochschuldidaktik <sup>39)</sup>. Dabei sind insbesondere zwei Auffassungen von Hochschuldidaktik zu unterscheiden; Kriterium der Unterscheidung ist dabei, analog zu der oben (vgl.

2.4.3.) im Zusammenhang mit der curricularen Problematik getroffenen Unterscheidung zwischen methodisch-technologischem und kommunikativem Handeln bei der Curriculumentwicklung, die Dominanz des methodisch-technologischen bzw. die des kommunikativen Verfahrensaspektes.

- Hochschuldidaktik wird im Sinne eines informationstheoretischen Ansatzes als Vermittlungstechnik verstanden und ist dann primär unterrichtstechnologische Rationalisierung des Hochschulstudiums. Gegenüber dieser Auffassung, in der vorentschiedene Inhalte und Ziele wissenschaftlicher Disziplinen akzeptiert werden und nur deren zweckrationale Realisierung interessiert, sei es durch die Entwicklung lernpsychologisch fundierter didaktischer Unterrichtsprinzipien und/oder durch den Einsatz ökonomischer Lehrmethoden (z.B. programmierter Unterricht) (vgl. z.B. CORRELL, 1968; v. CUBE, 1968), wird der Gesichtspunkt der Reflexion der Ziele, Inhalte und Strukturen von wissenschaftlichen Disziplinen betont, ohne die Reform der Lehre nicht möglich ist (vgl. v. HENTIG, 1970, 13 ff.).
- Hochschuldidaktik ist danach vor allem Wissenschaftsdidaktik, die sich von der gesellschaftlichen Funktion der Wissenschaft her als notwendig erweist und darauf gerichtet ist, Ziele, Bedingungen und Vermittlungsstrukturen der Wissenschaft zu untersuchen. In der Hinwendung zu "internen" Gesetzmäßigkeiten der wissenschaftlichen Disziplinen werden die Zusammenhänge zwischen Erkenntnis und Kommunikation sowie zwischen Erkenntnis und Lernen bzw. Wissenschaftsstruktur und Lernstruktur thematisiert.

Die mit beiden Auffassungen verknüpften Aufgaben lassen sich in das Begriffssystem der Curriculumentwicklung einordnen und in einem Curriculummodell systematisch miteinander verklammern (vgl. HUBER, 1970, 41 ff.). Danach muß in die Reflexion auf Ziele der Wissenschaft, ihre Ziele und ihre Vermittlungsstrukturen auch der institutionelle und organisatorische Rahmen (einschließlich der sozialen



und psychischen Merkmale der Lernenden), in dem sich Wissenschaftsvermittlung vollzieht, einbezogen werden. In dieser Verklammerung wird deutlich, daß sich die Kommunikations- und Vermittlungsstrukturen, d.h. die Lehre, nicht allein von den internen Sachstrukturen der Disziplinen bestimmen lassen, sondern daß die Wissenschaftsstrukturen - wie v. HENTIG betont - von der Lernstruktur abhängig ist. Diese Lernstruktur ist nur als eine Ordnung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden über den zu vermittelnden Gegenstand zu verstehen; es sind deshalb darüber hinaus die Faktoren zu betonen, die diese Lern- und Kommunikationsstruktur noch beeinflussen: "Die Verwertung von Wissen im Produktionsprozeß einerseits, die gesellschaftliche Formbestimmtheit der Ausbildungsprozesse andererseits" (HUBER, 1974, 7). Die Berücksichtigung dieser Faktoren ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn Hochschul- aus- und Weiterbildung für die Berufspraxis zu konzipieren ist. Eine bewußte Orientierung der Vermittlungsstrukturen von Wissen an den sie direkt oder indirekt bestimmenden, gesellschaftlichen Bedingungen des Einsatzes von Qualifikation darf dabei nicht übersehen, daß es dabei nicht nur um die Erreichung von Fach-Qualifikationen geht. Gerade im Bereich hochqualifizierter Arbeitskräfte sind fachliche Kenntnisse keine zureichende Qualifikation, wenn sie nicht durch umfassendere Sozialisationseffekte ergänzt werden, die das Individuum für den jeweiligen sozialen Kontext bzw. Arbeitsvollzug orientierungs- und handlungsfähig machen. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese heute weitgehend impliziten Sozialisationseffekte (hidden curriculum) organisierter fachwissenschaftlicher Lernprozesse explizite Lernziele werden können, ohne daß die Optimierung der fachlichen Ausbildungsfunktion behindert wird oder möglicherweise neue noch unbekannte Lerneffekte entstehen, die den expliziten Lernzielen zuwiderlaufen. Im Zusammenhang mit dem Problem impliziter Sozialisationseffekte von expliziten fachlichen Qualifizierungsprozessen wird darüber hinaus der oben angeführte Widerstand der Wirtschaftspraxis

gegen eine organisierte Managementausbildung etwas einsehbarer. Da es sich bei den typischen Managementqualifikationen nicht zuletzt gerade um Sozialisationseffekte handelt, die als Nebenprodukte fachwissenschaftlicher Qualifizierungsprozesse auftreten, erscheinen sie als angeborene Qualitäten, die nicht lehr- und lernbar sind.

Vor dem Hintergrund der angedeuteten Tendenzen der Wissenschafts- und Hochschuldidaktik wird der oben skizzierte Versuch einer Unternehmungsführungslehre einerseits darin gerechtfertigt, daß die Bildungsprozesse bewußt an den Problemen der Praxis orientiert werden, andererseits ist der Ansatz deswegen zu kritisieren, weil er die "eigentlichen" Bereiche der Wissenschaft, nämlich Forschung und Theoriebildung von der Lehre abkoppelt und damit die Strukturen der wissenschaftlichen Disziplinen vernachlässigt.

#### 3.3.2.2. Perspektiven der künftigen Entwicklung

Stellt man die genannten Hindernisse einer Institutionalisierung unternehmensexterner Weiterbildung den Ansätzen gegenüber, die für eine Überwindung dieser Widerstände sprechen, so dürfte langfristig alles für eine umfassende Institutionalisierung von Weiterbildung sprechen. Es verwundert andererseits ebensowenig, daß die Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt der Qualität, des Umfangs und des Institutionalisierungsgrades unterentwickelt ist und nicht den Anforderungen entspricht, die zum Beispiel in den USA, insbesondere auf dem Gebiet des Management an die Weiterbildung gestellt werden. Aus den aufgezeigten Entwicklungen läßt sich - zumal vor dem Hintergrund der Situation in den USA - unschwer ein Trend zur Annäherung und Zusammenarbeit zwischen Wirtschaftspraxis und Hochschule herauslesen. Doch sind die zahlreichen "Kontakte" - der Begriff des Kontaktstudiums ist hier symptomatisch - Indizien für die mangelnde Institutionalisierung der Zusammenarbeit und damit immer noch Hinweis auf den okkasionellen Charakter

der Beziehungen zwischen Wirtschaftspraxis und Hochschulsystem. Daß für die Entwicklung einer institutionalisierten Zusammenarbeit weitere Zeithorizonte veranschlagt werden müssen, läßt sich beispielhaft an folgenden Änderungen zeigen. HARTMANN/WIENOLD (1967, 40) setzen Mitte der sechziger Jahre auf das grundsätzliche Argument, "daß im gleichen Augenblick, in dem sich Universität und Unternehmer auf wiederholten Kontakt einigen, aus der Dynamik des wissenschaftlichen Arbeitens heraus erst eine Versachlichung, dann eine Verfachlichung des Unternehmerischen betrieben werden wird, die über die Konstituierung des spezifischen Unternehmerberufes auf die Ausbildung von Unternehmernachwuchs führt". Sechs Jahre später muß einer der Autoren "in dieser fast hoffnungslos anmutenden Situation für die Weiter- und Fortbildung der Führungskräfte" feststellen: "Die Versorgung der in den Unternehmen bereits tätigen Managementkräfte mit neuen Kenntnissen und die Umformung alter Wissensbestandteile und Denkstrukturen zugunsten neuer Praktiken und Prinzipien bildet einen der kritischsten Engpässe in der Modernisierung des deutschen Managements" (HARTMANN, 1973, 93). Dieses Urteil gilt nicht nur für die Weiterbildung, sondern auch für die Managementausbildung im Rahmen eines Erststudiums: "Gerade weil die ... Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaftspraxis noch nicht zustandegekommen ist, hat sich dieser Zustand lange unangefochten halten können, und noch sind die Anzeichen dafür spärlich, daß ein managementbezogenes Studium sich durchsetzen wird" (ebd., 106). Die Schuld für diesen Zustand, für dessen kurzfristige Verbesserung die Aussichten keineswegs günstig erscheinen, ist keinem der potentiellen Kooperationspartner allein anzulasten. Einerseits stellt HARTMANN fest, daß der Stand der akademischen Beteiligung an Vorhaben zur Managementausbildung trotz Befürwortung von Managementausbildung noch erstaunlich niedrig liege, andererseits hält er es für eine offene Frage, inwieweit mit einem allgemeinen Sinneswandel des Managements zu rechnen sei, der dann auf eine gewisse Distanzierung von Spezialisten-

tum und eine Identifizierung mit dem Management als eine Funktion sui generis hoffen lasse. Diese für die Managementausbildung zutreffenden Aussagen sind nahezu ohne Abstriche auch für die Weiterbildung der Hochqualifizierten in der Wirtschaft gültig, wenn man von dem hier nicht im Blickpunkt stehenden mittleren und unteren Management einmal absieht, für das die Weiterbildung weitgehend im unternehmensinternen Rahmen stattfindet.

Hochgespannte Erwartungen bezüglich einer Kooperation zwischen Wirtschaftspraxis und Hochschule sowie geringe Verwirklichungschancen angesichts der Enttäuschung über die Entwicklung der deutschen Hochschule, die insbesondere von seiten der Wirtschaftspraxis in den letzten Jahren immer wieder geäußert wurde (vgl. z.B. SCHLAFFKE, 1970; Bundesverband der Deutschen Industrie, 1971; KROEBER-KENETH, 1972), haben auf seiten der Wirtschaft kurzfristig zu Reaktionen geführt, die an die Stelle der Kooperation die Autarkie der Wirtschaftspraxis setzen. Indizien für die Autarkietendenzen sind in der Zunahme der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung zu sehen, insbesondere in der Form der Traineeprogramme für Hochschulabsolventen (vgl. GERBER, 1972) sowie der Ausbildungsgänge für Abiturienten; darüber hinaus können die immer wieder erhobenen Forderungen nach wirtschaftseigenen Stiftungsuniversitäten als Belege für die Reaktionen angeführt werden (vgl. z.B. WAHL, 1969, 389 ff.; MAÏTRE, 1973). Trotz dieser Autarkiebestrebungen auf seiten der Wirtschaftspraxis, denen auf seiten der Hochschule die traditionelle Autonomie der Universität gegenübergestellt werden kann, ist langfristig, unter der oben beschriebenen Tendenz zur Dualisierung des tertiären Bildungsbezugs, eher mit einer Synchronisation und Zusammenführung akademischer und praktischer Aktivitäten zu rechnen als mit weiterer gegenseitiger Abschottung und Isolierung.

### 3.3.2.3. Exemplarische Ansätze praktizierter unternehmens- externer Weiterbildung

Was den gegenwärtigen Stand der Zusammenarbeit bzw. Autarkie von Wirtschaftspraxis und Hochschule im Bereich der unternehmensexternen Aus- und Weiterbildung von wirtschaftlichen Führungskräften anbetrifft, so ist dies am besten exemplarisch darzustellen. Dazu soll aus der Reihe der zahlreichen privaten Initiativen auf diesem Gebiet auf die von verschiedenen Seiten (Wissenschaftsrat, 1970, II, 100; BOOZ-ALLEN & HAMILTON, 1973, 57) als richtungsweisend bezeichnete Konzeption des Universitätsseminars der Wirtschaft (USW) in Köln eingegangen werden; für die Aktivitäten des staatlich-öffentlichen Bildungssystems wird insbesondere auf das Kontaktstudium Augsburg und ähnliche Initiativen Bezug genommen.

#### 3.3.2.3.1. Universitätsseminar der Wirtschaft (USW)

Am Anfang des USW steht die Intention, Wissenschaft und wirtschaftliche Praxis in systematischer enger Zusammenarbeit zur Ausbildung von Führungskräften der Wirtschaft zusammenzuführen. Durch eine verstärkte Einbeziehung der deutschen Hochschulen in die Managementausbildung soll auf dem Hintergrund international erreichter Standards in der Managementausbildung und -weiterbildung ein Beitrag zur Schließung der Managementlücke geleistet werden. Diese Initiative von seiten der wirtschaftlichen Praxis trifft sich zeitlich und sachlich mit den ersten Empfehlungen des Wissenschaftsrates (1966) zur Einrichtung eines Kontaktstudiums.

Grundlage der Planung des USW bildet ein Gutachten des Deutschen Instituts zur Förderung des industriellen Führungsnachwuchses zur "Weiterbildung wirtschaftlicher Führungskräfte an der Universität" (ARNDT u.a., 1968). Er versucht, an vorangegangenen, vergleichbaren Untersuchungen und Gut-



achten in den USA und Europa anzuknüpfen und die international vorliegenden Erfahrungen und Kenntnisse unter Berücksichtigung der deutschen Verhältnisse (Firmenwünsche, Urteil über Lage und Möglichkeiten der deutschen Hochschulen) in einen konkreten Projektvorschlag für die Managementausbildung und -weiterbildung umzusetzen. Dieser Vorschlag "beruht auf einer Grundkonzeption der Weiterbildung von Unternehmens-Führungskräften allgemein und der Weiterbildung an Hochschulen im besonderen" (ebd., 71), wobei folgende Prämissen zugrundegelegt sind:

- "- die deutsche Hochschule soll mit einer ihr bisher fremden Funktion betraut werden, nämlich der Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft;
- es soll sich nicht um Weiterbildung früherer Hochschulabsolventen in ihrem eigenen Fach handeln;
- Führungskräfte ohne Hochschulabschluß sollen nicht grundsätzlich von dieser Weiterbildung ausgeschlossen werden;
- der Lehrkörper soll nicht nur einer Fakultät oder einer Universität angehören;
- 'Praktiker' sollen nicht nur gelegentlich als Gastsprecher, sondern auch als ständige Lehrkräfte mitwirken;
- Wirtschaft und Universität sollen gemeinsam die Verantwortung für die Weiterbildung betrieblicher Führungskräfte tragen" (ebd., 166).

Unter diesen Prämissen und unter Zugrundelegung der gegebenen Hochschulstruktur muß der Gedanke an die Einrichtung eines Universitätsinstitutes für Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft aufgegeben werden, weil eine Eingliederung dieses Instituts in einen Fakultätsbetrieb der erforderlichen Interdisziplinarität der Weiterbildung widerspräche. "In Frage kommt allenfalls ein dem Rektor und Senat unmittelbar unterstelltes Institut an der Universität" (ebd., 166). Unter dem Aspekt kurzfristiger Realisierungen der Weiterbildungseinrichtung wird damit die primäre Absicht aufgegeben, für die Ausbildung von Führungskräften Wissenschaft und wirtschaftliche Praxis tat-

sächlich, d.h. auch institutionell zusammenzuführen, obwohl sich die Gutachter von Beginn an darüber im klaren sind, "daß der hochschulpolitische Sinn des Vorhabens gewissermaßen eine 'kleine Hochschulreform' enthält, die noch über das vom Wissenschaftsrat empfohlene Kontaktstudium hinausgeht" (ebd., 79). Die Weiterbildung von Führungskräften läßt sich im Rahmen des Kontaktstudiums nicht durchführen, weil es nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1966 (vgl. oben 2.1.) der nach wissenschaftlichen Fachdisziplinen gegliederten Hochschulstruktur folgt und deshalb von den Gutachtern als Fortbildung im eigenen Spezialfach interpretiert wird. Die Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft ist hingegen als fachdisziplinübergreifendes, interdisziplinäres Studium zu organisieren, weil ihr Bezugspunkt in der Profession des Managers zu sehen ist, die unterschiedliche Erfahrungsgebiete und Problemzusammenhänge unter dem Aspekt der Führung/Leitung zusammenfaßt. Obwohl die Gutachter der Meinung sind, daß die Aus- und Weiterbildung solcher nicht auf Fachdisziplinen zuzuordnenden Professionen zum klassischen Auftrag der Hochschule gehört, geht es ihnen nicht darum, wie bei den Ansätzen zur Sandwich-Universität und Baukastengesamthochschule, bereits die Erststudiengänge fachdisziplinübergreifend an Erfahrungs- bzw. Problembereichen von Tätigkeitsbereichen und Berufsfeldern zu orientieren. Die Entspezialisierung im Sinne eines nichtfachdisziplingebundenen Studiums soll erst im Bereich der Weiterbildungseinrichtungen für "Führungs"-Professionen einsetzen. Insofern ist die hochschulreformerische Absicht nicht auf die bestehende Hochschulstruktur gerichtet, sondern nur auf künftige, von den Hochschulen durchzuführende Weiterbildung. Die Beschränkung auf die Weiterbildung ist realistisch, doch bleibt damit die angestrebte Weiterbildungseinrichtung zugleich außerhalb der Hochschule und hat für die Reform der Hochschule keinerlei Auswirkungen.

Die gemeinsam von Wissenschaft und Praxis zu tragende und zu verantwortende Einrichtung reduziert sich damit auf eine einseitig von der Wirtschaftspraxis getragene überbetriebliche Weiterbildungseinrichtung, an der Hochschullehrer mitwirken. Damit unterscheidet sie sich kaum von anderen privaten Managementschulen. Die Zusammenarbeit mit der Hochschule wird schließlich nur dadurch hergestellt, daß Hochschullehrer sowohl in akademischen als auch in der selbständigen Weiterbildungseinrichtung lehren und leitende Positionen innehaben. Obwohl diese Reduktion in der Grundkonzeption angelegt ist - möglicherweise in Antizipation der zahlreichen Realisierungsschwierigkeiten, die an vielen Stellen des Gutachtens angesprochen werden -, greift der Projektvorschlag in seiner Intention zur Institutionalisierung der Zusammenarbeit von Hochschule und Wirtschaftspraxis weiter. Entscheidende Elemente dieser Zusammenarbeit sind der Förderverein bzw. die Stiftung, die mit der in Frage kommenden Universität und dem zuständigen Kultusministerium einen Vertrag über die Errichtung eines Instituts (das USW) an der Universität abschließen soll, in dem Aufgaben und Zusammensetzung des Lehrkörpers, Finanzierung des Instituts, Errichtung und Benennung von Lehrstühlen geregelt werden sollen (ebd., 171). Im Kuratorium der Stiftung sollen alle beteiligten Interessen in ausgewogener Form vertreten sein; darüber hinaus sind der Stiftung ein wissenschaftlicher Beirat und ein Zulassungsausschuß zugeordnet.

Kern der institutionalisierten Zusammenarbeit von Wissenschaft und Wirtschaftspraxis ist nach der Konzeption der Gutachter das zu gründende Institut an der Universität, das für das Weiterbildungsprogramm verantwortlich sein soll. Durch ein ausgewogenes Verfahren soll den Hauptbeteiligten (Universität und Stiftung) der nötige Einfluß auf das Weiterbildungsinstitut und die Besetzung seiner Leitungsfunktionen eingeräumt werden. Die Gutachter sind sich der Tragweite des Eingriffs bewußt, den diese Konstruktion für die gesamte Hochschulstruktur und darüber hinaus für das gesamte Bildungssystem haben würde. "Die geplante Einrichtung

wird nur den erhofften Zweck erfüllen können, wenn von Beginn an darüber Klarheit herrscht, daß hier die Struktur unseres Bildungs- und Ausbildungssystems verändert wird und daß es dafür einer Konditionierung der gesamten betroffenen Umwelt bedarf, in die das Experiment eingebettet sein muß" (ARNDT u.a., 1968, 177). Zugleich ist für die Gutachter die extreme und unwälzende Regelung "sowohl wegen der erforderlichen Änderung des Hochschulrechts als auch wegen mangelnder Bereitschaft der Hochschule, einen solchen Einbruch in ihre überkommene Struktur zuzulassen, auf absehbare Zeit nicht realisierbar" (ebd., 169).

Angesichts dieser realistisch eingeschätzten Lage ist es nicht überraschend, daß sich das USW nicht zu einem Hochschulinstitut entwickeln konnte. Die im Gutachten angestrebte stufenweise Entwicklung des USW zu einer business school internationalen Formats richtet sich deshalb nicht nach dem Vorbild der business-schools in den USA, die einerseits zur Universität gehören, andererseits aber eine gewisse Selbständigkeit besitzen. Die Entwicklung verläuft eher in Richtung auf eine Alternative, die im Gutachten unter Hinweis auf die Forderungen nach einer Industrie-Universität enthalten ist. Danach will die Industrie-Universität das staatliche Bildungsmonopol durchbrechen; die Bindung an die bestehenden Universitäten würde damit allein - wie beim USW - durch den Gastdozentenaustausch zwischen den Lehrern von staatlichen Universitäten und privaten Industrie-Universitäten hergestellt, während ein wirklich gemeinsamer institutionalisierter Rahmen nicht bestehen würde.

Was die Zielsetzung der angestrebten Weiterbildungseinrichtung anbetrifft, so empfiehlt das Gutachten in Ermangelung einer alle beteiligten Disziplinen integrierenden Theorie der Unternehmensführung, "die systematische Verknüpfung zwischen analytisch vorgehenden Entscheidungs- und Planungsverfahren einerseits und die Darstellung der politischen, soziologischen und sozialpsychologischen Son-

derstellung der die Entscheidung vollziehenden Führungskraft andererseits ..." (ebd., 214). Die Adressatengruppe für diese Zielsetzung soll Führungskräfte mittleren Alters und mittlerer Position umfassen, wobei der Akzent auf zwei weitere Voraussetzungen gelegt wird; die Teilnehmer sollen bereits Führungsverantwortung getragen haben und für den Aufstieg in höhere Führungspositionen designiert sein. Unter überwiegendem Einsatz von aktiven Lehrmethoden und einem aus Wissenschaftlern und Praktikern zusammengesetzten Lehrkörper soll die Zielsetzung in einer zehn Wochen umfassenden Kernveranstaltung realisiert werden.

Diese inhaltlichen und organisatorischen Rahmenvorstellungen des Gutachtens sind durch das USW weitgehend ausdifferenziert und realisiert worden. Als spezielle Ziele des USW-Zehn-Wochen-Seminars werden heute folgende Ziele genannt (USW, 1972):

- "Kenntnisse der modernen Methoden und Verfahren der Unternehmensführung vermitteln,
- die Fähigkeit ausbilden, risikoreiche Entscheidungen rational zu treffen,
- den Einsatz des Computers üben,
- die Fähigkeit ausbilden, unternehmerische Ziele und langfristige Konzeptionen zu formulieren und in Planungen umzusetzen,
- die Fähigkeit zu Teamentscheidungen entwickeln,
- richtiges Führungsverhalten trainieren,
- das Denken in gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen schulen,
- die Verflechtung des Unternehmens mit den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen des In- und Auslandes verdeutlichen".

ALBACH (1969, 17 ff.), verantwortlich für die Programmgestaltung des USW, gibt der eigenen Verarbeitung von Entscheidungen als bestimmendes Element des Programms den Vorrang vor der Vermittlung neuen theoretischen Wissens. Un-



ternehmensführung aus einer angestrebten wissenschaftlichen Geisteshaltung heraus verlangt nach ALBACH die Bezo-genheit auf das Gesamtsystem der Unternehmung, die in allen einzelnen unternehmerischen Entscheidungen zum Ausdruck kommen muß, d.h. die Auswirkung jeder Entscheidung muß im Hinblick auf das Gesamtsystem Unternehmung und seine Um-weltbezüge analysiert und eingeschätzt werden. Entsprechend dieser "Lehrphilosophie" dominiert die von der Havard-Busi-ness-School entwickelte und kultivierte Fallmethode, wobei jedoch der Akzent auf den sogenannten Großfall gelegt wird; im Unterschied zur traditionellen Fallstudie verlangt der Großfall einen höheren Zeitaufwand, den Einsatz von Compu-tern sowie Arbeitsgruppen mit Instruktoren.

Das Programm des USW wurde seit seiner Gründung (1969) lau-fend verändert und erweitert (z.B. durch Planungs- und Mar-keting-Seminare), doch scheint es mit seiner Kernveranstal-tung, dem Zehn-Wochen-Seminar, die angestrebten amerikani-schen Standards der Managementweiterbildung noch nicht er-reicht zu haben (vgl. JANSEN, 1972, 74 ff.). Von der Errei-chung dieser Standards dürfte die Einrichtung jedoch weni-ger weit entfernt sein als von der Einlösung des ursprüng-lichen Anspruchs der Herstellung einer institutionalisier-ten Zusammenarbeit von Wirtschaftspraxis und Hochschule, wie er in der Benennung der Einrichtung als USW weiter auf-rechterhalten zu werden scheint. Die ursprüngliche Inten-tion der Konzeption für das USW dokumentiert das von HART-MANN/WIENOLD (1967) festgestellte Rationalisierungs- und Legitimationsinteresse der Unternehmerschaft, das auf die Universität zuführt; die Realisierung zeigt aber (entgegen den ursprünglich verfolgten Integrationsabsichten) eher die Isolierung als den wechselseitigen Zusammenhang von unternehmerischen Weiterbildungsbemühungen und Hochschule, wobei die Gründe nicht nur von einer Seite zu verantwor-ten sind. Die mit der Isolierung der Bildungsbemühungen verbundene Gefahr der sozialen Absonderung und damit der Heranziehung einer Elite, die möglicherweise der eigenen Gruppe mehr verpflichtet ist als der Gesamtgesellschaft, ist nicht von der Hand zu weisen.

### 3.3.2.3.2. Das Kontaktstudium der Hochschulen am Beispiel der Universität Augsburg

Während das USW als Beispiel für eine von privaten Trägern der Wirtschaftspraxis veranstaltete Weiterbildung für Führungskräfte der Wirtschaft steht, wird im folgenden insbesondere das Kontaktstudium der Universität Augsburg als Beispiel für eine staatlich-öffentlich getragene Weiterbildung skizziert. Diese Konzentration ist insofern gerechtfertigt, als Augsburg die erste Universität der BRD ist, die bereits mit der Intention eines in die Hochschule integrierten Kontaktstudiums für Führungskräfte der Wirtschaft gegründet wurde. Der von Repräsentanten der Wirtschaft und der Wissenschaft getragene Konsens im "Gründungsausschuß für die Errichtung einer wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Ausbildungsstätte in Augsburg" (1969, 25 ff.) bezieht sich sowohl auf ein reformiertes wirtschaftswissenschaftliches Studium im Sinne einer problemorientierten unternehmerischen und staatlichen Entscheidungslehre (vgl. GAHLEN, 1972, 164 f.) als auch auf ein integriertes Kontaktstudium, das neben Forschung und Lehre einen dritten selbständigen Aufgabenbereich der Universität bildet. Die Empfehlungen des Gründungsausschusses, die das Kontaktstudium betreffen, führen zu einem "Zentralbereich Kontaktstudium" im Rahmen der Universität. Die auf dieser Basis entwickelte Konzeption weist unterschiedliche Entwicklungsphasen auf, wobei der von der Konzeption erhobene Anspruch bisher zu keinem Zeitpunkt in der Kontaktstudienpraxis eingelöst werden konnte (vgl. dazu S. 118 ff. und 14.1. die Anm. 41, 42, 44).

Von Anfang an sollte sich das Kontaktstudium an einer doppelten Zielsetzung orientieren: "Das Kontaktstudium Augsburg umfaßt ... die berufsbezogene Fortbildung und die interdisziplinäre Weiterbildung auf Universitätsniveau für Berufstätige in verantwortlichen Positionen und für solche, die sich auf diese Positionen vorbereiten. Es bietet die Konfrontation mit dem jeweils neuesten Stand der wissenschaftlichen Lehre und Forschung und die Schulung im Führen

und Entscheiden einschließlich der hierzu notwendigen Techniken und Verfahren" (Universität Augsburg, 1971/72, 41). Diese Ziele sollen durch ein differenziertes Konzept erreicht werden, das sich insbesondere drei Bereichen zuwendet: der Vermittlung von Sachwissen, der Verbesserung von Fähigkeiten und der Bildung von neuen Einstellungen. Für die konkrete Programmgestaltung werden von STAEHLE (1972, 76 ff.), der in einer ersten Phase für das Kontaktstudienkonzept verantwortlich ist, Kriterien angegeben, die das Kontaktstudium von anderen Weiterbildungsveranstaltungen abheben sollen. Zu diesen Kriterien gehören "Pluralismus der Meinungen und Methoden, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, enge Kooperation Wissenschaft/Praxis, Verbindung mit der Forschung, Experimentierfreudigkeit (Innovation), interdisziplinäre Ausrichtung, permanente Dozententeams" (ebd., 80).

Es wird die Aufgabe formuliert, das Kontaktstudium nach drei Kriteriengruppen, die untereinander abgestimmt werden müssen, zu gestalten: Weiterbildungswünsche der Berufstätigen, Weiterbildungswünsche der Gesellschaft, Weiterbildungsintentionen der Universität. Abgesehen von der hier anfallenden Abstimmungsarbeit, ergeben sich Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Identifizierung der Intentionen innerhalb der verschiedenen Kriteriengruppen. Bezüglich der Weiterbildungswünsche von Berufstätigen verweist STAEHLE auf empirische Anhaltspunkte, die jedoch nur den manifesten Lernbedarf betreffen; zur Überwindung fachdisziplingebundener Weiterbildungsintentionen schlägt er interdisziplinäre Lehrerteams vor. Im übrigen wird die gesamte Konkretisierung und Gestaltung des Kontaktstudienprogrammes den sogenannten Programmdirektoren bzw. dem Programmrat übertragen. Den Programmdirektoren, die den Programmrat bilden, obliegt die Vermittlung der Erkenntniszusammenhänge der nach Fachdisziplinen strukturierten Universität mit den Problem- und Erfahrungsbereichen der potentiellen Teilnehmer an einem Kontaktstudium. "Programmbereiche sind aus der Sicht der Berufstätigen gebildete Programmkomplexe, an denen in der Regel mehrere Fachbereiche interdisziplinär

arbeiten" (ebd., 83). Die Arbeit der Programmdirektoren, die sich durch Beiräte unterstützen lassen können, besteht danach darin, die Weiterbildungsbedürfnisse der Teilnehmer eines Programmbereichs (z.B. Wirtschaft oder Sozialwesen) zu ermitteln und zum anderen, die zur Befriedigung dieser Bedürfnisse vorfindlichen Ressourcen der Universität auf dem Weg über die Ausarbeitung eines Weiterbildungsangebots zu mobilisieren. Das konkrete Weiterbildungsprogramm der Universität, das so über die Programmdirektoren und den Programmrat entsteht, bedarf der Abstimmung mit den beiden anderen Aufgabenbereichen der Universität: der Forschung und der Lehre. Diese Abstimmungsarbeit wird von einem Senatsausschuß für das Kontaktstudium wahrgenommen, der für das gesamte Kontaktstudium verantwortlich ist sowie seine Durchführung überwacht und kontrolliert. Bei diesen Aufgaben kann sich der Ausschuß von einem Kuratorium für das Kontaktstudium, das die gesellschaftlichen Gruppierungen (Parteien, Verbände etc.) repräsentiert, beraten lassen. Durch das Kuratorium finden universitätsexterne Kriterien Eingang in den Entscheidungsprozeß des Senatsausschusses, der von seiner Zusammensetzung her eher dazu neigen dürfte, die universitätsinternen Gesichtspunkte zu berücksichtigen.

Diese Grundzüge einer Kontaktstudienkonzeption sollen ihren Niederschlag in einer Aufbauphase des Kontaktstudiums in nach Dauer und Inhalt unterschiedlichen Kurstypen finden. In der bisherigen Kontaktstudienpraxis dominierten dabei kurzfristige Seminare (Eintagesseminare oder Abendveranstaltungen) zu aktuellen Problemen (Personalführung, Kommunikation im Betrieb, Konjunkturpolitik), die sich allgemein an Berufstätige wenden, "die in ihrem jetzigen oder zukünftigen Tätigkeitsfeld mit den in einem der drei Kurse angesprochenen Problembereichen konfrontiert werden" (Universität Augsburg, Kontaktstudium, Programmbereich Wirtschaft, Herbst 1972); bei den Dozenten der Veranstaltungen handelte es sich nahezu ausschließlich um Universitätsangehörige.

Die bisher skizzierte Konzeption wird seit 1973 überarbeitet und reformuliert. Den Empfehlungen des Bildungsgesamtplans entsprechend will der Zentralbereich Kontaktstudium nun auch zusätzliche Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung oder universitären Erwachsenenbildung durchführen. Darüber hinaus werden in den neueren Überlegungen folgende Akzente gesetzt <sup>40)</sup>:

- Der Anspruch des Kontaktstudiums richtet sich auf die Institutionalisierung der wechselseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis. Damit wird die enge Verbindung von Forschung, Theoriebildung und Lehre einschließlich Kontaktstudium betont; zugleich wird eine enge Zusammenarbeit der universitären Kontaktstudiengremien mit relevanten gesellschaftlichen Umwelten der potentiellen Teilnehmer angestrebt.
- Ziele und Inhalte des Kontaktstudiums sollen unter den Aspekten der Interdisziplinarität, des Praxisbezuges und der Gesellschaftsrelevanz bestimmt und systematisch integriert zu Leitlinien der Curriculumentwicklung für das Kontaktstudium werden.
- Inhalte und Ziele des Kontaktstudiums stehen im Zusammenhang mit den Funktionen des Erwerbs und der Sicherung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen sowie der Reflexion der Berufssituation und des Berufsfeldes; außerdem ist das Kontaktstudium darauf anzulegen, daß es tatsächlich zu Auswirkungen in der Berufspraxis führt.
- Die Planung des Kontaktstudiums wird an den Merkmalen der Curriculumentwicklung orientiert; ausgehend von den allgemeinen Intentionen und den potentiellen Zielgruppen sollen Kursziele formuliert und Themen, Inhalte und Probleme ausgewählt werden, die dann in Lerneinheiten nach inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Gesichtspunkten strukturiert werden sollen.
- Die Evaluation bezieht sich im Sinne einer internen Evaluation auf die künftige Lehrgangsverbesserung; darüber



hinaus soll aber auch die Möglichkeit eingeräumt werden, die Lernziele nach den Wünschen der Teilnehmer noch in der Durchführungsphase zu modifizieren.

- Die Kriterien für die Zulassung zum Kontaktstudium beziehen sich auf vorangegangene Berufstätigkeit (insbesondere im Programmbereich, dem die jeweilige Kontaktstudienveranstaltung zugeordnet ist) sowie die subjektive Einschätzung der Teilnehmer, fähig und in der Lage zu sein, am Kontaktstudium erfolgreich mitzuarbeiten.

Diese Grundlinien der neueren Konzeption des Augsburger Kontaktstudiums sind für die Kontaktstudienpraxis bisher nicht wirksam geworden. Für das bisherige Scheitern des Kontaktstudiums wird ein Bündel von personellen und strukturellen Gründen angegeben, die von dem Vorwurf der unzureichenden Ausschöpfung der durch die Satzungen der Universität festgelegten Möglichkeiten bis zum Mißgriff in der personellen Besetzung der Stellen der Programmdirektoren reichen. Ohne im einzelnen auf die Gründe einzugehen<sup>41)</sup>, kann aus ihnen der zusammenfassende Schluß gezogen werden, daß selbst unter relativ günstigen strukturellen Voraussetzungen die hochschul- und wissenschaftsinternen Maßstäbe und Interessen gegenüber den von außen herangetragenen Wünschen, Interessen und Problemen dominieren und damit die auf Interdependenz zwischen Universität und Praxis zielenden Ansprüche des Kontaktstudiums nicht angemessen realisiert werden können. Das praktizierte Kontaktstudium löst den Anspruch der Konzeption bisher nicht ein, sondern orientiert sich weitgehend an den traditionellen Strukturen und Veranstaltungen der Hochschule; indem es jedoch im Unterschied zu den traditionellen Hochschulveranstaltungen im Rahmen des Erststudiums mit Rücksicht auf die neuen Zielgruppen der Weiterbildung auf Merkmale wie Kontinuität der Veranstaltungen, relativ homogene Zusammensetzung der Teilnehmer, Zertifikate etc. verzichtet, gerät der sich über die Konzeption hinwegsetzende pragmatische Kontaktstudienansatz zu einer "gehobenen Volkshochschule"<sup>42)</sup>.

#### 3.3.2.4. Zum Verhältnis von unternehmensexterner und -interner Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft

Die hier im Mittelpunkt stehende unternehmensexterne Weiterbildung wurde oben von der unternehmensinternen Weiterbildung abgegrenzt. Es darf dabei nicht übersehen werden, daß sich in dem meistens als komplementär beschriebenen Verhältnis der Weiterbildungsformen Konzept und Ausbau der internen Weiterbildung sowie das qualitative und quantitative Angebot der externen Weiterbildung einander gegenseitig beeinflussen. Dies gilt insbesondere für Großunternehmen, in denen beide Weiterbildungsformen im Rahmen eines Konzeptes zur Führungskräfteentwicklung, zu der auch das Beurteilungswesen und eine rationale personale Kritik zu zählen sind, koordiniert werden müssen. Kleine und mittlere Unternehmen sind hingegen wegen ihrer geringen Anzahl von Führungskräften nahezu völlig auf die externe Weiterbildung angewiesen. Die interne Weiterbildung sowie die gesamte Personalplanung werden bisher nur selten nach ausgearbeiteten theoretischen Konzepten und langfristig angelegten Strategien durchgeführt (vgl. ARNDT/FASSBENDER, 1970, 53 ff.). Angesichts der noch weitgehend in der Entwicklung begriffenen Konzeptionen für langfristige Führungskräfteentwicklung (einschließlich der internen Weiterbildung) in den Unternehmen einerseits und dem noch quantitativ und qualitativ unzureichenden Angebot der externen Weiterbildung andererseits ist das künftige Verhältnis der beiden Weiterbildungsformen noch nicht klar abgesteckt. Während nach dem zweiten Weltkrieg der Auf- und Ausbau von privaten außer- und überbetrieblichen Weiterbildungsinstitutionen dominierte, steht heute der Ausbau der internen Weiterbildung im Vordergrund (vgl. BLASCHKE u.a., 1972, 217) <sup>43)</sup>. Konnte FASSBENDER (1966, 52) noch ein überraschend großes Vertrauen der Unternehmen in die Arbeit der überbetrieblich wirkenden Institutionen feststellen, obwohl er gleichzeitig mit einer stärkeren Verschiebung zugunsten der internen Weiterbildung rechnete, so scheint dieses

Vertrauen heute weitgehend gebrochen, wenn ZACH (1973, 73) davon ausgeht, daß die Kurse der unabhängigen Institute in vielen Formen "heute nur noch als billige Möglichkeit, Mitarbeiter zufriedenzustellen und ihre Arbeitsfreude anzukurbeln", angesehen werden. Bisher liegen aber noch keine empirischen Anhaltspunkte vor, welchen Umfang die Weiterbildung in ihrer keineswegs zu leugnenden Funktion als Sozialleistung gewonnen hat.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Tendenz zur internen Weiterbildung im Zusammenhang mit den Mängeln in der externen Weiterbildung sowie mit den Rückschlägen in den hochgespannten Erwartungen bezüglich einer Kooperation von Wirtschaftspraxis und Wissenschaft zu sehen ist. Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung läßt sich folgerichtig beobachten, daß gerade auf dem Gebiet der internen Weiterbildung von Führungskräften große Anstrengungen für eine Systematisierung der Aktivitäten unternommen werden. Diese beziehen sich auf empirisch-analytisch fundierte Ansätze, die Fragen der internen Aus- und Weiterbildung von Führungskräften systematisch und integriert darzustellen (vgl. SCHÖNFELD, 1969; NAGEL, 1969; WIRTH, 1967; 1969; KRUPPA, 1970); diese zumeist von "wissenschaftlichen Praktikern" stammenden Ansätze, die sich auf die interne Führungsausbildung allgemein richten, werden durch unternehmensspezifische Initiativen ergänzt (vgl. z.B. ESCHE u.a., 1970).

Diese auf die Systematisierung von interner Weiterbildung von Führungskräften gerichteten Aktivitäten sind im Rahmen der steigenden Bedeutung einer langfristigen Personalplanung zu sehen, die in jüngster Zeit durch das neue Betriebsverfassungsgesetz (BVG) zusätzliche Aktualität erhalten hat (vgl. ULRICH/KAISER, 1973, 91 ff.). Die Ansätze zur Systematisierung in der internen Führungsausbildung zielen danach darauf ab, die Aus- und Weiterbildung als eine Unternehmensfunktion mit anderen betrieblichen Maßnahmen (z.B. Reorganisation, Beförderungspolitik und Führungsstil) aufeinander abzustimmen. Das Fehlen einer solchen Gesamtkonzeption hat in der Vergangenheit zu einer Reihe von Mängeln

geführt, die die Weiterbildung nicht selten in Mißkredit gebracht haben. Zu diesen Mängeln gehören insbesondere fehlende Zielvorstellungen. "Nur wenige Unternehmen - keinesfalls alle diejenigen, die überhaupt ein systematisches Weiterbildungskonzept praktizieren, z.B. dafür ein eigenes Referat eingerichtet haben - gaben auf die Frage nach Ziel und Inhalt der Weiterbildung für Führungskräfte sorgfältig reflektierte, umfassende Antworten" (ARNDT/FASSBENDER, 1970, 76).

Mangelnde Zielvorstellungen aber ziehen weitere Fehler der Weiterbildungsorganisation nach sich; es können danach weder Bedarfsfeststellungen noch Erfolgskontrollen durchgeführt werden. Die Weiterbildungsmaßnahmen, von denen man sich in solchen Fällen unsystematischen Vorgehens die unmittelbare Lösung diffuser innerbetrieblicher Probleme erhofft hatte, endet nicht selten in ungewollten Nebeneffekten, wie Forderungen der Weiterbildungsteilnehmer nach Gehaltserhöhungen oder Beförderungen. Diese Nebeneffekte führen dann wiederum zu einer allgemeinen Zurückhaltung gegenüber Weiterbildung überhaupt, um die mit Überqualifizierung identifizierte "Unruhe" im Unternehmen zu vermeiden. Um solchen Mißerfolgen einer improvisierten Weiterbildung vorzubeugen, wird heute in der Regel auf die Einhaltung einer Reihe von Voraussetzungen gedrungen, die sich unter anderem auf die Identifizierung der Unternehmensleitung mit den Weiterbildungsprogrammen, die Langfristigkeit der Maßnahmen, die Planung und Organisation etc. beziehen (vgl. SCHÖNFELD, 1969, 59; ARNDT/FASSBENDER, 1970, 126 ff.).

Was die Erarbeitung von präzisen Zielvorstellungen als Voraussetzung erfolgreicher Weiterbildung anbetrifft, so rückt das Laufbahnkonzept in den Mittelpunkt des Interesses. Gehört bei SCHÖNFELD (1969, 106 ff.) das Vorhandensein von Laufbahnen zu einer der Annahmen bei der Bestimmung der Ausbildungsziele, so wird bei v. ECKARDSTEIN (1971) und DIRKS (1973) die Erarbeitung von Laufbahnen zur Vorausset-

zung von sämtlichen Bildungsmaßnahmen im Betrieb überhaupt. Die Orientierung der Weiterbildung an Standardlaufbahnen gestattet danach den effektiven Einsatz der Fördermaßnahmen und stellt die optimale Nutzung des Führungspotentials sicher, weil "einerseits die bedarfsbezogene Nachfolgeplanung und andererseits die Fortbildung und Entwicklung der Führungskräfte integriert werden" (v. ECKARDSTEIN, 1971, 5) können. Das Laufbahnkonzept verhindert bzw. begrenzt damit vor allem die als Gefahr für das Betriebsklima und als Quelle für Fluktuation angesehene Überqualifizierung der Führungskräfte; es geht davon aus, daß die Unternehmen als ein System von Standardlaufbahnen analysierbar sind, wobei zugleich die Forderung impliziert wird, daß solche Laufbahnen entwickelt werden müssen. Es wird weiter unterstellt, daß die Anforderungen in jeder Position der Laufbahn bezüglich ihres Wissens und Könnens angebbar sind und damit zu Gegenständen von Bildungsprozessen werden können.

Ohne an dieser Stelle auf Einzelheiten der technischen Ermittlung des Fortbildungsbedarfs einzugehen (vgl. dazu DIRKS, 1973, 43 ff.), ist hier festzuhalten, daß sich die interne Weiterbildung auf ein am Laufbahnprinzip orientiertes geschlossenes Weiterbildungssystem hin entwickelt. Aufgrund dieser Entwicklungstendenz sowie unter Zuhilfenahme empirischer Ergebnisse der Nürnberger Untersuchung (vgl. BLASCHKE u.a., 1972) lassen sich folgende Punkte zum Verhältnis von interner und externer Weiterbildung formulieren:

- Der Schwerpunkt interner Weiterbildung liegt auf arbeitsplatz- und unternehmensbezogenen Bildungsprozessen, die nicht zufällig häufig explizit als Fortbildung im Unterschied zur Weiterbildung bezeichnet wird (DIRKS, 1973), weil sie keine über den jeweiligen bzw. unmittelbar angestrebten Sach- und Funktionsbereich hinausgehenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten umfassen soll; komplementär zu dieser Schwerpunktsetzung ergibt sich für die externe Weiterbildung die ihr oben bereits zuge-



ordnete Managementausbildung und -weiterbildung, die explizit fach-, funktions- und unternehmensübergreifende Gesichtspunkte integrieren will. Dieser Schwerpunktbildung widerspricht die empirische Feststellung nahezu identischer Thematik in interner und externer Weiterbildung nicht (vgl. BLASCHKE u.a., 1972, 227 ff.), da aus der Angabe der Thematik die Aspekte nicht mitbenannt sind, unter denen die Themenbereiche in Veranstaltungen angeboten und verarbeitet werden.

- Die Arbeitsteilung zwischen den Weiterbildungsformen hat Konsequenzen für den Teilnehmerkreis und seine Zusammensetzung. Der Schwerpunkt der Teilnahme liegt im Falle der internen Weiterbildung bei den unteren und mittleren Führungskräften, während er bei der externen bei Führungskräften der oberen Ebene liegt. Obwohl diese Tendenz in empirischen Untersuchungsergebnissen zum Ausdruck kommt, wird die volle Schärfe dieser Trennung einer Weiterbildung nach Führungsebenen durch zwei Gesichtspunkte gemildert. Erstens besteht für viele kleine und mittlere Unternehmen, die keine eigene interne Weiterbildung aus Kostengründen aufbauen können, der Zwang, sämtliche Führungskräfte an unternehmensexterner Weiterbildung teilnehmen zu lassen. Zweitens setzt sich bei den Unternehmen, die beide Weiterbildungsformen pflegen, die Tendenz durch, auch die oberen Führungskräfte an interner Weiterbildung teilnehmen zu lassen, um so die Gesamtverantwortung der Unternehmensleitung für die Weiterbildung insgesamt zu demonstrieren und damit die für den Erfolg der Weiterbildung notwendige Verbindlichkeit der Weiterbildungsveranstaltungen herzustellen. Aus ähnlichen Motiven heraus werden Teilnehmer an internen Veranstaltungen auch zu externen Kursen geschickt, wobei diese Kurse dann häufig die Funktion der Sozialleistung oder des Statussymbols erhalten. Auf diesem Hintergrund der Vermeidung von zwei Güte- und Statusklassen von Weiterbildung können auch die empirischen Ergebnisse über die Vorteile aufgrund

von Weiterbildungsteilnahme gesehen werden. Die Teilnahme an externen Kursen bringt gegenüber der Teilnahme an internen Veranstaltungen keine ins Gewicht fallenden Vorteile, weder hinsichtlich des Qualifikationsgewinns noch der Verbesserung des beruflichen Status (vgl. BLASCHKE u.a., 1972, 233 ff.).

- Entscheidungen über Durchführung von interner Aus- und Weiterbildung sind in den Unternehmen relativ stark zentralisiert; Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl des Teilnehmerkreises werden dagegen zwar eher an die nur mittlere oder obere Führungsebene delegiert, doch bleibt dem einzelnen nur sehr selten die Initiative zur Teilnahme an interner Weiterbildung überlassen (vgl. I. LUKATIS, 1972, 88 f.). Bei der externen Weiterbildung ist der Anteil derjenigen, die auf eigene Initiative teilnehmen zwar geringfügig höher, überwiegend findet jedoch auch hier die Teilnahme aufgrund von Anregungen der Unternehmen statt (vgl. BLASCHKE u.a., 1972, 224 ff.). Potentielle Weiterbildungsteilnehmer, denen vom Unternehmen die Teilnahme an keiner der Weiterbildungsveranstaltungen ermöglicht wird, sind aufgrund dieser Gegebenheiten auf externe Weiterbildung angewiesen, wobei diese - solange keine Freistellung von anderer Arbeit in Form eines Bildungsurlaubes vorhanden ist - in der arbeitsfreien Zeit stattfinden müßte. Für das Weiterbildungsprogramm einer unternehmensexternen Weiterbildung folgt aus der dominierenden Rekrutierungsstrategie der Unternehmen weiter, daß es sich nicht allein auf eine Weiterbildung im Sinne einer Managementbildung beschränken kann, sondern auch für diejenigen ein Angebot enthalten müßte, die - aus welchen Gründen auch immer - nicht an der internen Weiterbildung der Unternehmen teilnehmen können, dürfen oder wollen.

Insgesamt ist davon auszugehen, daß interne und externe Weiterbildung in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen, das auf dem Hintergrund der Tendenzen der in-

ternen Weiterbildung künftig noch schärfere Konturen gewinnen dürfte. Zugleich ist aber auf Anhaltspunkte zu verweisen (Betriebe ohne interne Weiterbildung, betriebliche Rekrutierungsstrategien für beide Weiterbildungsformen), aufgrund derer das komplementäre Verhältnis zwischen den Weiterbildungsformen in Frage gestellt wird. Die externe Weiterbildung kann sich danach nicht darauf beschränken, die interne Weiterbildung zu ergänzen, sondern sie muß auch eine Alternative zur internen Weiterbildung entwickeln.

#### 3.4. Zusammenfassender Vergleich der pragmatischen Weiterbildungsansätze

Die skizzierten Beispiele praktizierter Weiterbildung können als pragmatische Lösungen einer Institutionalisierung unternehmensexterner Weiterbildung interpretiert werden. Hervorstechendes, gemeinsames Merkmal der Ansätze ist dabei die von unterschiedlichen Ausgangspositionen vorgetragene Anstrengung, Wissenschaft bzw. Hochschule einerseits und die Wirtschaftspraxis andererseits im Hinblick auf eine sowohl praktischen Anforderungen als auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Weiterbildung zusammenzuführen. Insofern geben die beiden Weiterbildungsbeispiele Auskunft über den konkreten Stand dieser Bemühungen, Hindernisse einer unternehmensexternen Weiterbildung zu überwinden; sie geben Hinweise auf die Möglichkeiten und die Grenzen, Weiterbildung unter den gegenwärtigen Bedingungen des Verhältnisses von Hochschule und Wirtschaftspraxis zu institutionalisieren.

Berücksichtigt man die unterschiedlichen Ausgangspositionen der Ansätze, so sind ihre allgemeinen Intentionen durchaus als konvergent anzusehen. Von beiden Ansätzen wird die Strategie verfolgt, Weiterbildung auf der Basis einer Verbindung, Zusammenfassung oder Kombination von Prozessen und Systemen anzustreben, wobei im einzelnen die Art der Verbindung (Zusammenfassung, Kombination, Integration) noch

nicht eindeutig geklärt ist; die Notwendigkeit einer Verbindung wird von keinem der Ansätze in Frage gestellt, weil implizit unterstellt wird, daß nur durch eine Verbindung die von einer Weiterbildung erwarteten Leistungen erreicht werden können. So wird im Zusammenhang mit dem USW von seiten der Wirtschaftspraxis angestrebt, die Ressourcen der Hochschule in die Weiterbildung einzubeziehen bzw. die Hochschule für die Aufgabe der Weiterbildung zu verändern. Umgekehrt wird im Falle des Kontaktstudiums von der Hochschule her versucht, den Kontakt zur gesellschaftlichen Umwelt der Universität herzustellen und den Sachverstand und die Legitimationskraft der Repräsentanten des jeweiligen Programmbereiches bzw. Berufs- oder Tätigkeitsfeldes für die Gestaltung des Kontaktstudiums heranzuziehen. Dabei wird in beiden Ansätzen auf vergleichbare strategische Mittel zurückgegriffen. Die Ressourcen der zu verbindenden Bereiche werden über Gremien bzw. Kuratoren zusammengeführt, wobei diesen Organen nur eine indirekte Mitwirkung (Beratung im einen Falle, Besetzungsrechte für Leitungspositionen im anderen Falle) bei der tatsächlichen Gestaltung der Weiterbildungsprogramme zugestanden wird. Insofern bleibt die angestrebte Verbindung auf eine noch relativ unsystematische Berücksichtigung zusätzlicher Informationen beschränkt. Es überrascht deshalb nicht, daß die in beiden Ansätzen von der Konzeption her intendierte institutionalisierte Interdependenz zwischen Hochschule und Wirtschaftspraxis nicht realisiert wird; die Weiterbildungspraxis mündet in beiden Fällen in die nichtgewollte Autarkie und Binnenorientierung des jeweiligen Ausgangsbereiches zurück. Die Ansätze zur Unternehmensführungslehre bzw. Hochschuldidaktik, deren langfristige Bedeutung für eine institutionalisierte Interdependenz kaum zu überschätzen sein dürfte, scheinen diese Entwicklung zumindest kurzfristig noch zu fördern.

Der entscheidende Mangel der aufgezeigten Entwicklung liegt danach nicht bei den in beiden Ansätzen feststellbaren Un-

zulänglichkeiten der personellen Ausstattung und den lokalen und zeitlichen Besonderheiten, sondern in der nur rudimentären Berücksichtigung curricularer Verfahren und Methoden. Dabei ist jedoch zwischen den beiden Ansätzen zu differenzieren. Nicht nur in der für die Zukunft entworfenen Konzeption, sondern auch schon in der derzeitigen Weiterbildungspraxis sind die entscheidenden Verfahrenselemente im Rahmen des Augsburger Kontaktstudiums wesentlich schärfer ausgeprägt als beim USW. Insgesamt bleibt aber auch hier die Rolle der Beteiligten (insbesondere ihre Qualifikation und Rekrutierung)<sup>44)</sup>, die Systematisierung des Verfahrensablaufes und die Einbringung von Informationen sowohl weit hinter dem Anspruch als auch hinter dem zurück, was angesichts der Zielsetzung erforderlich wäre. Der Bereich Kontaktstudium ist nicht der ursprünglich konzipierte selbständige dritte Bereich (neben Forschung und Lehre) der Hochschule, der zur Erfüllung seiner Aufgaben eigene Strukturen und Verfahren entwickeln muß; er wird vielmehr weitgehend durch die traditionelle Struktur der klassischen Bereiche der Hochschule determiniert. Daraus ist zunächst der Schluß zu ziehen, daß der institutionelle Rahmen, in dem die Weiterbildungsprogramme entwickelt werden, nicht auf die Hochschule oder eine der anderen für die Weiterbildung von Hochqualifizierten in Frage kommenden etablierten Bildungsinstitutionen eines künftigen Gesamtbereichs Weiterbildung beschränkt bleiben darf. Indem dieser Rahmen für die Planung von Weiterbildungsprogrammen auf einer den potentiellen Weiterbildungseinrichtungen übergeordneten Funktionsebene eingerichtet würde, ergäbe sich die Chance, die neue Aufgabe Weiterbildung losgelöst von den etablierten Zielsetzungen der Bildungsinstitutionen anzugehen.

Durch den Schritt zur Schaffung eines institutionellen Rahmens für die Curriculumentwicklung auf einer von den potentiellen Weiterbildungseinrichtungen getrennten Funktionsebene dürften sich eine Reihe weiterer für die Institutionalisierung von Weiterbildung positiver Effekte ergeben.



Es ist davon auszugehen, daß

- die angestrebte Interdependenz von Wirtschaftspraxis (einschließlich der Weiterbildungseinrichtungen, die den Zielen der Wirtschaftspraxis verpflichtet sind) und Hochschule von den Kooperationspartnern im Hinblick auf eine öffentlich verantwortete Weiterbildung von Hochqualifizierten schärfer konkretisiert werden;
- in dem neuen, integrierten Rahmen einer Curriculumentwicklung bisher noch nicht bekannte Zielsetzungen und Leistungen der Weiterbildung entwickelt werden;
- die curricularen Verfahren und Methoden durch Systematisierung und rationale Kombination der Verfahrenselemente optimal ausgestaltet und organisiert werden;
- die Konstituierung eines Gesamtbereichs Weiterbildung unter Wahrung der pluralistischen Struktur der Weiterbildungsträger auch organisatorisch-strukturell vorangetrieben wird;
- nicht nur die Leistungen der Weiterbildung, sondern auch die etablierten Aufgaben der beteiligten Institutionen und Bereiche, durch Entlastung einerseits und rückwirkende Impulse andererseits, effektiver erfüllt werden.

Wurde im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Ansätzen (vgl. 3.2.) darauf hingewiesen, daß die Realisierung des Wechsels zwischen Arbeit und Lernen nicht ohne konkrete Ausgestaltung von institutionalisierten curricularen Vermittlungsmechanismen möglich sein dürfte, so ist aus den Beispielen der pragmatischen Ansätze einer solchen Vermittlung die Forderung nach einer Verankerung solcher Vermittlungsmechanismen auf einer eigenständigen Ebene zu erheben, auf der die Zielsetzungen und Strukturen der bisher getrennten Prozesse und Systeme nicht einseitig determinierend wirksam werden können.

### 3.5. Empirische Forschungsansätze

Die bisher behandelten bildungspolitischen und pragmatischen Ansätze zur Institutionalisierung der Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte leiden unter einem entscheidenden gemeinsamen Mangel: sie basieren auf nur unzureichenden empirisch-analytischen Kenntnissen und Informationen über die Resultate von Bildungsprozessen und deren Verhältnis zur Berufspraxis. Die im folgenden zu skizzierenden empirischen Forschungsansätze versuchen, die Informationsbedürfnisse über die Beziehung zwischen Hochschulinstitutionen und Beschäftigungssystem zu befriedigen. Dazu untersuchen sie insbesondere Absolventen von Studiengängen in den Berufspositionen und -situationen, in die die Absolventen aufgrund der von ihnen erfolgreich durchlaufenen Bildungsprozesse typischerweise eintreten; darüber hinaus umfassen sie aber auch Befragungen von Abnehmern (Beschäftigten) der Absolventen bezüglich der Anforderungen, die an die Absolventen gestellt werden. Leitender Gedanke dieser Untersuchungen ist dabei die Konfrontation der Anforderungen (aber auch der Wünsche) in beruflichen Situationen mit den Ansprüchen und Zielsetzungen der Studiengänge. Es wird die Frage gestellt, inwieweit durch die organisierten Lernprozesse der Bildungsinstitution Qualifikationen erzeugt werden, die den einzelnen in den Stand versetzen, die Probleme und Herausforderungen der Lebens- und Berufspraxis zu bewältigen. Die Praxisanforderungen an die Absolventen werden so zu Maßstäben zur Bewertung und Überprüfung der Lernleistung der Bildungsinstitutionen und zugleich zur Grundlage für eine mögliche Revision ihrer Zielsetzungen und Inhalte. Entscheidender Gesichtspunkt solcher empirischer Absolventen- und Abnehmerbefragungen ist die Messung bzw. die Bewertung der Resultate der Lernprozesse von Hochschulinstitutionen an hochschulsystemexternen Erwartungen und Forderungen. Die empirischen Untersuchungen wollen damit unter einem zweifachen Aspekt gesehen werden:

- Indem die Untersuchungen explizit Bildungsinstitutionen

und ihre Leistungen mit den Praxisanforderungen vergleichen, die an Hochschulabsolventen gestellt werden, setzen sie sich über hochschulsysteminterne Gesichtspunkte der Entscheidung über Zielsetzungen hinweg; sie ersetzen oder ergänzen - im Zuge einer Verwissenschaftlichung der Bildungsplanung - die Legitimationsbasis für Entscheidungen über Studienziele.

- Zugleich können die Untersuchungen, wenn sie den Maßstäben der Verlässlichkeit und Repräsentativität genügen, für sich in Anspruch nehmen, das "demokratische Potential" (L.v.FRIEDEBURG) der Demoskopie insofern für die Bildungsplanung zu realisieren, weil sie durch ihre Resultate Gesichtspunkte von Personen in eine Studienplanung einbringen kann, deren Wünsche sonst nicht bei einer Entscheidungsfindung berücksichtigt worden wären.

Ohne hier bereits auf die Problematik dieser allgemeinen Ansprüche einzugehen, ist festzustellen, daß die empirischen Untersuchungen einen Beitrag zur Fundierung von Studienzielentscheidungen leisten wollen, die hochschulsystemexterne Gesichtspunkte systematisch berücksichtigen wollen. Sie sind deshalb, sofern sie sich auf weiterbildungsrelevante Absolventen- und Abnehmergruppen beziehen, für die bildungspolitischen und pragmatischen Ansätze einer Institutionalisierung von Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte unter dem Verfahrenselement der Einbringung von Informationen von Bedeutung. Die Behandlung einiger empirischer Untersuchungsansätze, die für die Weiterbildung von Führungskräften in der Wirtschaft bedeutsam sind, als eigenständige Beiträge zur Institutionalisierung der Weiterbildung läßt sich doppelt begründen:

- Erstens werden in den Untersuchungen zum Teil selbständige Konsequenzen für den Inhalt und die Zielsetzungen einer institutionalisierten Weiterbildung gezogen, und
- zweitens sind Resultate dieser Untersuchungen in umfassenderen Ansätzen der Institutionalisierung von Weiterbildung bisher kaum berücksichtigt worden <sup>45)</sup>.

Im Vergleich zu anderen Gruppen von Hochqualifizierten haben die Führungskräfte der Wirtschaft ein relativ starkes Forschungsinteresse gefunden. Dies dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, daß insbesondere die wirtschaftswissenschaftliche Hochschulausbildung seit Jahren von seiten der Wirtschaftspraxis, aber auch von seiten der Hochschule kritisiert wird; die systematische Erforschung der Praxisanforderungen ist von daher nachhaltig provoziert worden (vgl. z.B. BRINKMANN, 1967; BUSSE v. COLBE, 1970; Memorandum zur Entwicklung von Forschung und Lehre in den Wirtschaftswissenschaften, 1974).

Im folgenden werden drei empirische Forschungsansätze unterschieden, die für die Institutionalisierung der Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft in der BRD Bedeutung besitzen; dies sind die Untersuchungen

- der Forschungsstelle für empirische Sozialökonomie e.V., Köln,
- des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg (in deren Zusammenhang die vorliegende Arbeit gehört),
- des Sozialwissenschaftlichen Seminars der Technischen Universität Hannover.

Diese Forschungsansätze sind nicht in erster Linie auf die Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft gerichtet; die Forschungsinteressen sind in allen drei Ansätzen sehr viel weitergespannt. So intendieren die Kölner Untersuchungen die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft (BRINKMANN/RIPPE, 1969), wobei die Erarbeitung von Voraussetzungen des quantitativen Bedarfs an Führungskräften der Wirtschaft (BRINKMANN u.a., 1972) im Vordergrund steht. Die Nürnberger Untersuchung umfaßt unter anderem systematisch erhobene Informationen über Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte (ZEIDLER, 1972), Determinanten der Beschäftigung von Hochschulabsolventen (W. LUKATIS, 1972), Determinanten des Karriereerfolgs von Füh-

rungskräften (BALSCHKE, 1972), Führungsstrukturen in Wirtschaftsunternehmen (I. LUKATIS, 1972) sowie über Aus- und Weiterbildungsvorstellungen von Unternehmensleitungen und Hochschulabsolventen bzw. Führungskräften der Wirtschaft; darüber hinaus verfolgt sie die Intention, empirische Unterlagen für die Fundierung von Entscheidungsprozessen über Aus- und Weiterbildungs-Konzeptionen bereitzustellen (BLASCHKE u.a., 1972). Die Hannoversche Untersuchung schließlich leistet ihren Beitrag zu einer Weiterbildung der Führungskräfte der Wirtschaft im Rahmen einer vergleichenden Untersuchung von 16 nach Ausbildungsgängen unterschiedenen Hochschulabsolventengruppen, die sich auf Berufssituation, Studienkritik und Fortbildungsverhalten erstreckt (vgl. KUNTZ, 1973; JÜHE, 1975). Die für die Gestaltung und Institutionalisierung der Weiterbildung relevanten Aussagen und Resultate, auf denen hier der Akzent liegen soll, stehen in einen umfassenderen Kontext, der es zum Beispiel erlaubt, Weiterbildung und das Erststudium im notwendigen Zusammenhang zu sehen.

### 3.5.1. Die Kölner Untersuchungen über Leistungsansprüche und Berufsanforderungen an Führungskräfte der Wirtschaft

In der Skizzierung des Kölner Forschungsansatzes von BRINKMANN und Mitarbeitern liegt der Akzent - ebenso wie in den folgenden Ansätzen - auf den Gesichtspunkten, die für eine Gestaltung und Institutionalisierung der Bildungsprozesse, insbesondere der Weiterbildung, Bedeutung besitzen.

Die Kölner Untersuchungen intendieren mit der systematischen Erforschung der Anforderungen an Führungskräfte der Wirtschaft zwei sich ergänzende Ziele: einmal soll das Leistungspotential der Führungskräfte durch geeignete organisierte Bildungsprozesse den Anforderungen angepaßt werden und zum anderen sollen aber auch die Leistungsansprüche auf die Leistungsfähigkeit des Arbeitenden abgestimmt werden. Das zweite Ziel hat jedoch nur dann eine Bedeutung, wenn



feststeht, daß das Leistungspotential des Arbeitenden - aus welchen Gründen auch immer - durch Bildungsmaßnahmen (aber auch durch andere, z.B. sozialpolitische Maßnahmen) den Anforderungen nicht angepaßt werden kann. Die Erfassung der individuellen Qualifikationen hat in den Untersuchungen nur insofern Bedeutung, als ihre feststellbare Differenziertheit in vergleichbaren betrieblichen Kontexten die Begründung dafür liefert, "die zukünftige Ausbildung nicht etwa auf solche Anforderungen auszurichten, die nichts als einen heutigen schlechten Qualifikationsstand von Führungskräften widerspiegeln, sondern wenigstens auf das Minimum dessen, was in bestimmten Positionen verlangt wird" (BRINKMANN/RIPPE, 1969, 75). Die über die Erfassung von Anforderungen angestrebte Gewinnung von inhaltlichen Kriterien für die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften soll nicht nur der Fundierung einer Revision der Studienpläne dienen, sondern auch die Voraussetzungen und Annahmen der bildungsökonomischen Planungsmodelle verbessern, die sich bei der Vorausschätzung des quantitativen und qualitativen Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften immer noch auf die wenig aussagekräftigen amtlichen Berufsklassifikationen stützen müssen.

Das zentrale methodische Problem einer Erfassung der Leistungsanforderungen an hochqualifizierte Arbeitskräfte besteht in der Konstruktion eines Erhebungsinstrumentes, da die hier zuständige Arbeitswissenschaft, die sich bisher vor allem der Erfassung körperlicher Arbeitsprozesse zugewendet hat, noch keine Instrumentarien für die Erfassung einer vornehmlich aus geistiger Leistung bestehenden Arbeit entwickelt hat. Im Rahmen der Kölner Studie wird deshalb ein standardisiertes Selbstbeobachtungsschema konstruiert, das die Arbeitsanforderungen objektiv, zuverlässig und gültig erfassen soll. Es muß die Schwierigkeit bewältigen, die sich daraus ergibt, daß eine Arbeit ein zeitlich ausgedehnter kontinuierlicher Vorgang ist, der außerordentlich unterschiedliche Leistungsdimensionen umfaßt. Das Selbst-

beobachtungsschema zerlegt deshalb die kontinuierliche Arbeit unter dem Kriterium des konkreten Problems in einzelne Arbeitsakte, wobei die Mehrdimensionalität der Anforderungen, durch die jeder Arbeitsakt ausgezeichnet ist, durch festgelegte Dimensionen (Zeitdauer, Zahl der Kontaktpartner, erforderliche Kenntnisse etc.) erfaßt wird. Das Urteil über die Wichtigkeit eines Arbeitsgebietes innerhalb eines Arbeitsaktes wird dabei mit Hilfe einer zwei Punkte umfassenden Ordinalskala festgehalten.

Zur Erfassung der hier insbesondere interessierenden inhaltlichen Leistungsanforderungen bei den nach Inhabern von kaufmännischen und technischen Funktionen unterschiedenen Führungskräften der Stichprobe (AT-Angestellte in Großbetrieben, die sich zur Mitarbeit bereiterklärt haben) dienen einmal eine Liste von Arbeitsgebieten (z.B. Einkauf, Lagerwesen, Forschung, Öffentlichkeitsarbeit) sowie zum anderen, mit geringerer Bedeutung, unterschiedliche Kategorien von Kontaktpartnern, durch die die inhaltlichen Leistungsansprüche personifiziert vertreten werden. Aufgrund der typischen Häufigkeitsverteilung der inhaltlichen Leistungsanforderungen an hochqualifizierte Arbeitskräfte (die durch Wirtschaftszweig, Betriebsgröße, Funktion, hierarchische Position, Personalstruktur und individuelle Qualifikation in ihrer Gestalt nicht verändert wird) erhält BRINKMANN (1970b, 52) die ersten Aufschlüsse über die Arbeit der Leitenden Angestellten der Wirtschaft: "Es gibt nur sehr wenige Personen, in deren gesamten Arbeitsakten immer wieder ein- und dieselbe Leistungsdimension vorkommt. Dies sind zweifellos hochspezialisierte Arbeitskräfte. Irgendwelche inhaltlichen Dimensionen, die in praktisch allen Arbeitsakten aller hochqualifizierten Arbeitskräfte vorkommen, gibt es offenbar nicht". Er sieht in diesem Befund einer Zersplitterung der Arbeit in viele spezialisierte Tätigkeiten die empirische Bestätigung für die Notwendigkeit einer berufsbegleitenden Weiterbildung, da sich der einzelne nicht mehr durch eine berufsvorbereitende Ausbil-

dung die notwendigen Kenntnisse für das gesamte Berufsleben und die gesamte Breite möglicher Berufspositionen aneignen kann.

Die Grundlagen einer Entscheidung darüber, welche Inhalte Aufnahme in einen berufsvorbereitenden Studiengang für kaufmännische Führungskräfte finden können, wird an Hand der Rangreihe von 49 inhaltlichen Arbeitsgebieten deutlich, die nach der Größe des Anteils der Führungskräfte gebildet wird, "die sich während der Beobachtungszeit wenigstens einmal mit dem jeweiligen Leistungsanspruch beschäftigt haben" (BRINKMANN, 1970a, 156). Aus dieser Rangreihe der Arbeitsgebiete, an deren Spitze "Planung" und "Organisation" stehen, gefolgt von "Vertrieb im Inland", "Personalbeschaffung und -einstellung" werden die Umriss einer allgemeinen Betriebswirtschaftslehre oder einer allgemeinen Managementlehre sichtbar, deren Inhalte für die Inhaber aller kaufmännischen Führungspositionen ohne Rücksicht auf hierarchische Position und Funktion erforderlich ist. Die berufsvorbereitenden Studienpläne für kaufmännische Führungskräfte sollten aufgrund der empirischen Resultate zumindest Planung, Organisation, Verkauf und Personalwesen als Lehrgebiete umfassen, während Leistungsinhalte wie z.B. volkswirtschaftliche Entwicklung, Lagerwesen oder Transport, die sehr weit unten in der Rangreihe stehen, Lehrgegenstände einer berufsbegleitenden Weiterbildung sein sollten.

Verglichen mit den üblichen Inhalten der wirtschaftswissenschaftlichen Studienpläne an den Hochschulen kommt BRINKMANN damit zu einer wesentlich anderen Stoffzusammenstellung und Gewichtung für das berufsvorbereitende Studium. Insbesondere die Gebiete Produktionstheorie, Rechnungswesen, Revision, Steuerlehre sowie Volkswirtschaftslehre, die in den betriebswirtschaftlichen Studienplänen bisher einen großen Raum einnehmen, werden danach zugunsten der stärker funktionsunspezifischen Inhalte Planung, Organisation, Personal und Verkauf verdrängt, die an den Hochschulen bisher - bis auf Verkauf - eher von sozialwissenschaftlichen als

von wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen vertreten werden. Diesen Ergebnissen entsprechend plädieren BRINKMANN und seine Mitarbeiter für die künftige Einbeziehung der Methoden der empirischen Sozialforschung in ein Curriculum für kaufmännische Führungskräfte. Die stärkere Soziologisierung einer künftigen Managementlehre mit Hilfe der Methoden empirischer Sozialforschung einerseits, und die Berücksichtigung der Techniken rationaler Entscheidung andererseits müßten nach Meinung der Autoren in einem künftigen Curriculum die sachlichen Arbeitsgebiete durchdringen; denn nur so ist die Wirklichkeitsnähe des Wissens herzustellen, die das Wissen erfordert, wenn es anwendbar und praktikabel sein soll.

Die Zuordnung der Sachgebiete zu einem berufsvorbereitenden Studium oder zu einer berufsbegleitenden Weiterbildung wird also nach dem Kriterium der Allgemeinheit der mit einem Sachgebiet identifizierten Anforderungsart vorgenommen. Weil Planung, Organisation, Verkauf und Personal Sachgebiete sind, mit denen sich ein großer Teil der kaufmännischen Führungskräfte häufig konfrontiert sieht, sollen sie den Kern eines berufsvorbereitenden Studienganges ausmachen. Die seltener vorkommenden Arbeitsgebiete wie Betriebsbuchhaltung, Produktion, Finanzwesen und -recht, sollen mit einem erheblich geringeren Gewicht in einem berufsvorbereitenden Curriculum vertreten sein, während die Sachgebiete, die nur von relativ wenigen Führungskräften gebraucht werden, in die berufsbegleitende Weiterbildung verwiesen werden. Diese weitaus meisten Sachgebiete, die nur in wenigen eng umschriebenen Funktionen auftreten, werden als funktionspezifisch bezeichnet, während die wenigen Sachgebiete, die die Tätigkeit eines großen Teils der Führungskräfte berührt, als funktionsüberschreitend charakterisiert werden.

Bei dieser über die empirischen Ergebnisse zustandekommenen Unterscheidung zwischen funktionspezifischen und funktionsüberschreitenden Sachgebieten ist eine eindeutige

Zuordnung von Sachgebieten als funktionspezifisch oder funktionsüberschreitend und damit auch die Zuordnung zum Erststudium oder zur Weiterbildung nicht möglich. Sie hängt davon ab, bei welchem Prozentsatz von Führungskräften, die von einem Sachgebiet tangiert werden, die Grenze zwischen allgemeinen und spezifischen Anspruchsarten gezogen wird. Zugleich ist jedoch festzustellen, daß diese Grenze auch vom Umfang und der Dauer des berufsvorbereitenden Studiums mitbestimmt wird. Weil auch das genaue Ausmaß des notwendigen Wissens in den einzelnen Sachgebieten nicht bekannt und nicht ermittelbar ist, bleibt den Hochschulen im einzelnen überlassen, ob sie nur wenige funktionsübergreifende Sachgebiete, sehr intensiv gestaltet, in den berufsvorbereitenden Studiengang aufnehmen und damit die Grenze für allgemeine Anspruchsarten niedrig ansetzen, oder ob sie sehr viele Sachgebiete, weniger intensiv gestaltet, als funktionsübergreifend akzeptieren und damit weniger Sachgebiete der berufsbegleitenden Weiterbildung zuweisen.

Diese Beliebigkeit bei der Bestimmung des Inhalts der berufsvorbereitenden und damit auch bei der berufsbegleitenden Weiterbildung wird auch bei der Umschreibung der Sachgebiete selbst deutlich. Insbesondere die Kategorien Planung und Organisation, aber auch die anderen als "inhaltlich" deklarierten Leistungsanforderungen, geben keine präzisen Lehrinhalte an und räumen so den Hochschulen einen großen Freiheitsspielraum bei der Festlegung von Lern- und Lehrinhalten ein. BRINKMANN (1970a, 164 ff.) führt diesen Umstand auf zwei Schwächen der Meßinstrumente zurück: die eine bezieht sich auf das Erhebungsinstrument Selbstbeobachtungsschema, das eine detaillierte Beschreibung der Tätigkeiten aus Praktikabilitätsgründen nicht zuläßt; die andere liegt in der Schwierigkeit der metrischen Messung der überwiegend geistigen Arbeitsakte der Hochqualifizierten. Ein weiterer Grund dürfte jedoch darin zu sehen sein, daß die Tätigkeitsbeschreibungen des Selbstbeobachtungs-



schemas zum Teil nach institutionellen und zum Teil nach funktionalen Kriterien gegliedert sind. Dies dürfte zu Differenzierungsschwierigkeiten und Fehlinterpretationen bei den Selbstbeobachtern geführt haben, da diese bei der Angabe von konkreten Tätigkeiten in einem institutionellen Bereich (z.B. Verkauf oder Rechnungswesen) diese Tätigkeiten immer auch zugleich als Planung oder Organisation verstehen konnten. Wenn bei jeder konkreten Tätigkeit in einem institutionellen Bereich zugleich auch der funktionale Gesichtspunkt Planung oder Organisation angegeben wurde, läßt sich die Spitzenstellung von Planung und Organisation leicht erklären. Es kommt hinzu, daß die Funktionen Planung und Organisation in der Betriebswirtschaftslehre in einem komplementären Verhältnis stehen, in der betrieblichen Wirklichkeit ineinander übergehen und deshalb nicht klar voneinander getrennt werden können (vgl. HENRICH/KÜHN, 1972, 50).

Die Autoren erklären die mangelnde Exaktheit und Präzision der Ergebnisse aus den bisher nicht behebbaren Schwächen des Erhebungsinstrumentes; zugleich interpretieren sie diese Mängel jedoch als Chance der Bildungsinstitutionen, sich den Arbeitsanforderungen der Praxis, in die sie ihre Absolventen entlassen, nicht mehr nur passiv anpassen zu müssen, sondern ihrerseits Einfluß auf die Bestimmungen der Arbeitsanforderungen auszuüben. In dieser Einflußnahme der Bildungsinstitutionen auf die Bestimmung der Leistungsansprüche im Sinne einer aktiven Bildungspolitik - die der eigentlich durch die Untersuchung intendierten Rückkopplung zuwiderläuft - wird die Möglichkeit zur Realisierung innovativer Verhaltensweisen in den Unternehmen gesehen. Diese Möglichkeit der Hochschule entsteht aber nur deshalb, weil das Ziel der Untersuchung, die präzise Bestimmung der inhaltlichen Arbeitsanforderungen und damit eine beabsichtigte Minderung der Einwirkungsmöglichkeiten der Ausbildung, nur unvollständig realisiert werden konnte. Die Einwirkungsmöglichkeiten der Bildungsinstitutionen auf die Be-

stimmung der Arbeitsanforderungen beziehen sich stärker auf die berufsvorbereitende Ausbildung, denn vor allem für diese Ausbildungsphase herrscht die Unbestimmtheit bzw. Allgemeinheit der inhaltlichen Anforderungen vor. Für die weitgehend spezialisierte berufsbegleitende Weiterbildung hingegen sind die inhaltlichen Anforderungen bestimmter, was eine Reduzierung der Einwirkungsmöglichkeiten der Bildungsinstitutionen auf die Arbeitsanforderungen zwangsläufig zur Folge hat. Dies würde zugleich bedeuten, daß die Chance über organisierte Lernprozesse der Weiterbildung innovative Verhaltensweisen in den Unternehmungen durchzusetzen erheblich eingeschränkt würde. Der Weiterbildung fiel damit - neben der Auffrischung der veralteten Kenntnisse - vor allem die Funktion zu, ihre Aktivitäten auf die in den Unternehmen definierten Arbeitsanforderungen auszurichten; dabei würden die Weiterbildungsteilnehmer - sofern sie über diese Arbeitsanforderungen völlige Klarheit besitzen - als sachverständige, anforderungserfahrene Nachfrager und Experten ihrerseits Einfluß auf das Weiterbildungsangebot ausüben können. In diesem Falle würden Untersuchungen zur objektiven Erfassung von Leistungsansprüchen, wie sie von BRINKMANN u.a. vorgelegt werden, zumindest für die Gestaltung der berufsbegleitenden Weiterbildung erheblich an Bedeutung einbüßen, denn es würde genügen, die potentiellen Weiterbildungsteilnehmer nach ihren Weiterbildungswünschen zu befragen.

In diesem Zusammenhang wird eine weitere Problematik der Kölner Untersuchungen deutlich, die sich auf Veränderung der Leistungsansprüche im Zeitablauf bezieht. BRINKMANN (1970a, 130 ff.) sieht dieses Problem, doch zieht er daraus nur die Konsequenz der Notwendigkeit einer Institutionalisierung einer berufsbegleitenden Weiterbildung. Auf die Frage, inwieweit es angesichts der sich stetig wandelnden Berufsanforderungen vertretbar ist, die zu einem bestimmten Zeitpunkt, in einer Querschnittsanalyse, ermittelten Arbeitsanforderungen zu Orientierungsgrößen für die ge-

samte Aus- und Weiterbildung zu machen, wird jedoch nicht eingegangen. So wird auch nicht auf die Notwendigkeit von Längsschnittanalysen verwiesen, durch die der Wandel der Berufsanforderungen als Trend sichtbar gemacht werden könnte. Die Gestaltung der Curricula für künftige Anforderungen ließe sich auf der Basis eines erkennbaren Trends besser abstützen als auf der einer punktuellen Feststellung, obwohl auch die Extrapolation des Trends mit großen Unsicherheiten behaftet wäre. Insbesondere die Ausrichtung der sich durch einen langen zeitlichen Vorlauf auszeichnenden berufsvorbereitenden Akademikerausbildung nach punktuell ermittelten Anforderungen erscheint problematisch.

Unter diesem Gesichtspunkt ist die sich aus Erhebungs- und Meßproblemen ergebende Unbestimmtheit der Anforderungen tatsächlich als ein-Vorteil anzusehen, denn nur so kann, über das Kriterium der festgestellten Arbeitsanforderungen hinaus, der Einfluß der Bildungsinstitutionen und damit der wissenschaftlichen Disziplinen auf die Bestimmung der Ausbildungsanforderungen und damit auch auf die künftigen Arbeitsanforderungen gesichert werden. Die wissenschaftlichen Disziplinen, in diesem Falle die Betriebswirtschaftslehre, verstehen sich durchaus in dieser Rolle einer Instanz, die künftige Praxisanforderungen antizipiert und deshalb nicht (bzw. noch nicht) mit den aktuellen Anforderungen der Wirtschaftspraxis übereinstimmen kann und darf (vgl. v. KORTZFLEISCH, 1971, 1 ff.; KREIKEBAUM, 1972, 143). Dieser Gesichtspunkt der Antizipation künftiger Anforderungen wird im Zusammenhang mit der Kritik der Wirtschaftspraxis an den Bildungsinstitutionen häufig genug übersehen oder nur gering bewertet; angesichts der nur auf einen Erhebungszeitpunkt bezogenen empirischen Ergebnisse wird er dagegen nachhaltig unterstrichen.

Die Kölner Untersuchungen beschränken sich auf die Erfassung inhaltlich bestimmter Leistungsansprüche und klammern die formal bestimmten Gegenstände von Lernprozessen aus, unter denen BRINKMANN (1970a, 16) die Art und Weise ver-

steht, in der mit inhaltlich bestimmten Informationen umgegangen wird. Zur Begründung wird darauf verwiesen, daß die formal bestimmten Gegenstände, also die Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Fähigkeit zu lernen oder Probleme zu lösen, zu den inhaltlich bestimmten Gegenständen, also den Sachgebieten, insofern unabhängig voneinander seien, als es möglich sei, bestimmte formale Fähigkeiten in Verbindung mit beliebigen inhaltlichen Informationen den Lernenden zu vermitteln. Wohl könnten die formalen Fähigkeiten nicht isoliert von den inhaltlichen Informationen gelernt und gelehrt werden, doch übe nicht eine bestimmte materielle Information, sondern die Lehrmethode den entscheidenden Einfluß aus, inwieweit eine formale Fähigkeit rasch angeeignet werde. Deshalb "scheint es möglich zu sein, die formalen Fähigkeiten, die jemand erwerben, und die Kenntnisse über Stoffgebiete, welche dasselbe Individuum in Lernprozessen sich aneignen soll, unabhängig voneinander zu planen" (BRINKMANN, 1970a, 18).

Dementsprechend enthält das Erhebungsinstrument keine Kategorien zur Erfassung formaler Fähigkeiten. Aus dieser Trennung von allgemeinen Lernzielen und inhaltlichen Gegenständen leiten die Autoren die Möglichkeit ab, die stofflichen Informationen allein zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu machen, während die Frage nach den formalen Fähigkeiten nicht als Aufgabe empirischer Untersuchungen, sondern nur als eine durch Werturteil entscheidbare angesehen wird. BRINKMANN orientiert sich bei diesem Vorgehen an einem dezisionistischen Planungsmodell, nach dessen Grundstruktur eine strenge Arbeitsteilung zwischen den Rollen des Akteurs bzw. des Politikers und des Wissenschaftlers bestehen muß, um das Postulat der Wertfreiheit der Wissenschaft im Max Weberschen Sinne zu erfüllen. In diesem Rahmen fällt dem Akteur (hier also dem Träger des Bildungswesens) die Aufgabe der Zielformulierung und -wahl zu, während der Wissenschaftler, auf den reinen Erkenntnisakt beschränkt, Mittel und Anweisungen zur Rea-

lisierung von Zielen bereitzustellen hat. Diese im Modell strikt unterschiedenen Rollen lassen sich in der Praxis in dieser Weise nicht mehr ebenso streng auseinanderhalten; sie stehen vielmehr in enger und ständiger Wechselbeziehung und Wechselwirkung. Um den tatsächlichen, empirisch nachweisbaren Beziehungen des Zusammenwirkens von Akteur und Wissenschaftler bzw. Berater Rechnung zu tragen, sind von verschiedenen Seiten Planungsmodelle <sup>46)</sup> entwickelt worden, zu denen auch das unten (vgl. 12.1.) beschriebene Interaktionsmodell zu zählen ist. Obwohl BRINKMANN die Kölner Untersuchungen als Beitrag zu einem dezisionistischen Planungsmodell versteht, wird dieser Anspruch kaum eingelöst:

- Die ermittelten inhaltlichen Sachgebiete werden von den Autoren, also den Wissenschaftlern, selbst normativ gewendet und keineswegs dem Adressaten als bloß wertfreie Information überlassen.
- Die selbst auferlegte Beschränkung auf Aussagen zu den inhaltlich bestimmten Gegenständen wird nicht durchgehalten, sondern mit bestimmten formalen Fähigkeiten, also Lernzielen, verbunden.

Beide Punkte stehen in einem engen Zusammenhang und beziehen sich auf die curriculare Verfahrensfrage, in welcher Weise der Übergang von der Feststellung der inhaltlichen Anforderungen zu Lehrinhalten und Lernzielen vollzogen wird. Die Untersuchungen richten sich auf die Ermittlung von Fakten in Gestalt von Angaben über Sachgebiete, auf denen Führungskräfte tätig sind. Aus diesen Fakten werden dann von den Autoren selbst unmittelbar die Lehrinhalte der Hochschulen abgeleitet; aus den Fakten werden damit die inhaltlichen Normen, ohne daß das implizite Werturteil, das mit diesem Schritt gefällt wird, aufgeklärt würde. Es kommt hinzu, daß dieser Schritt im Rahmen des dezisionistischen Planungsmodells dem Adressaten, also dem Träger des Bildungswesens, überlassen bleiben müßte. Obwohl die Autoren immer wieder darauf hinweisen, daß ihre Ergebnisse nur



einen kleinen Teil, nämlich die Inhalte eines möglichen Curriculums abdecken, setzen sie sich schließlich auch über diese selbst gesetzte Beschränkung hinweg, keine Aussagen zu formalen Fähigkeiten zu machen und formulieren ein Lehrprogramm: "Eine emanzipatorische Ausbildung sollte Kenntnisse über die Sachgebiete vermitteln, auf denen der Berufstätige arbeitet; Kreativität, selbständige Entscheidungen, humanes Verhalten gegen andere sollten auf diesen Gebieten eingeübt werden, denn dann ist die Chance am größten, daß diese Fähigkeiten in der Praxis realisiert werden, und das heißt, daß die Praxis durch sie verändert wird" (BRINKMANN u.a., 1972, 313).

Mit dieser Stellungnahme wird der Rahmen eines dezisionistischen Planungsmodells überschritten; entgegen den Intentionen des Modells wird den Adressaten der empirischen Ergebnisse sehr wenig Spielraum eingeräumt, Handlungsmaximen und Lernziele zu bestimmen. Wenn dies im Zusammenhang mit den Aussagen zum Wertesystem (Orientierung der Bildung am ökonomischen Bedarf) der Untersuchungen gesehen wird (vgl. BRINKMANN, 1970a, 14 ff.), dann droht das ursprüngliche Modell in ein technokratisches bzw. ein Systemzwangmodell (vgl. unten 10.3.3.) umzuschlagen.

Der ambivalente Charakter der Konzeption der Autoren resultiert nicht zuletzt daraus, den angenommenen Zielkonflikt zwischen einem "Recht auf Bildung" und einem "ökonomischen Bedarf nach Bildung" aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung als nicht mehr existent anzusehen. Da nach den Ergebnissen das intellektuelle Anspruchsniveau der Arbeit von AT-Angestellten keineswegs um so höher liegt, je höher ihre hierarchische Position im Unternehmen ist, so läßt sich auch nicht mehr die Meinung aufrechterhalten, daß nur die Inhaber der Positionen auf den höchsten Ebenen eine akademische Ausbildung absolviert haben sollten; vielmehr müssen auch alle anderen AT-Angestellten akademisch ausgebildet sein. Auf dieser Datengrundlage ist der ökonomi-

sche Bedarf an Ausgebildeten so groß, daß zu seiner Befriedigung das Bürgerrecht auf Bildung realisiert werden müßte; insofern existiert dann der angenommene Zielkonflikt nicht mehr.

Dem wäre entgegenzuhalten, daß die empirischen Ergebnisse nur darauf hinweisen, daß unter der Voraussetzung ausreichender finanzieller Ressourcen für eine akademische Ausbildung zur Zeit noch kein Konflikt zwischen den beiden Zielen notwendig wäre; denn die Autoren errechnen zum Beispiel den Bedarf an akademisch ausgebildeten Diplom-Kaufleuten als etwa dreimal so groß wie der heutige Bestand an Akademikern in den kaufmännischen Abteilungen von Großunternehmen ist. Unter dem Gesichtspunkt des ökonomischen Bedarfs an Bildung wäre zudem die Frage zu stellen, weshalb eine akademische Ausbildung für kaufmännische Führungskräfte überhaupt erforderlich ist, wenn das intellektuelle Anspruchsniveau sich in den verschiedenen hierarchischen Ebenen nicht unterscheidet und wenn den Anforderungen in den unteren Führungspositionen offensichtlich auch mit einer weniger aufwendigen Ausbildung zu entsprechen ist, wie der große Anteil nicht-akademisch Ausgebildeter in den Unternehmen zeigt. BRINKMANN und seine Mitarbeiter stellen bei ihren Aussagen nur auf den Qualifikationsaspekt der akademischen Ausbildung ab und übersehen deren Statusaspekt. Wenn von einem Zielkonflikt zwischen dem Recht auf Bildung und dem ökonomischen Bedarf an Bildung die Rede ist, so bezieht sich dieser weniger auf den Qualifikationsbedarf, sondern - wie es im Schlagwort vom akademischen Proletariat deutlich wird - auf die ins Wanken geratene traditionelle Beziehung von Ausbildung und sozio-ökonomischen Status (vgl. TEICHLER, 1974, 197 ff.).

Die Kritik an den Kölner Untersuchungen, die hier nur ansatzweise vorgetragen wurde, kann nicht dem pauschalen Urteil von HENRICH/KÜHN (1972, 46 ff.) zustimmen, wonach die Untersuchungen wegen ihrer methodischen und logischen Män-

gel wertlos seien. Sie leisten vielmehr einen wichtigen Beitrag zu der bisher noch nicht sehr umfangreichen Berufsfeldforschung. Die Schwäche der Studie besteht vor allem darin, daß sie, entgegen ihrer eigenen Intention, die Funktion der Curriculumentwicklung mitübernimmt. Indem, trotz Beschränkung auf Erhebung von Anforderungen, aus den Ergebnissen unmittelbar curriculare Inhalte mit impliziten Zielen abgeleitet werden, werden die Arbeitsanforderungen als alleinige Orientierungsgrößen für die curriculare Gestaltung von Studiengängen verabsolutiert. Die Autoren überspringen damit die in curricularen Verfahren erst noch zu leistende Aufgabe einer Interpretation der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse unter dem Gesichtspunkt der Lernzielbestimmung. An die Stelle curricularer Verfahren setzen die Autoren eine von den Arbeitsanforderungen determinierte Bildungsplanung, obwohl sie damit gegen ihr dezisionistisches Planungsmodell ebenso verstoßen wie gegenüber eigenen Aussagen, in denen sie sich von der Determinierung der Qualifikation durch die Arbeitsansprüche distanzieren (vgl. BRINKMANN, 1970a, 130).

Die Tendenz zu einer einseitigen Ableitung von Lehrprogrammen durch die Autoren als Wissenschaftler und die damit verbundene einseitige Einwirkung auf den Akteur und Adressaten der empirischen Ergebnisse, den Träger des Bildungssystems, verweist auf die Notwendigkeit eines institutionellen Rahmens, in dem Akteur und Wissenschaftler sich wechselseitig aufeinander beziehen können. Die im Rahmen curricularer Verfahren erforderliche systematische Gewinnung und Einbringung curriculumrelevanter Informationen kann so gesichert werden. Darüber hinaus müßten in diesem für die curriculare Entwicklung vorgesehenen institutionellen Rahmen auch diejenigen Berücksichtigung finden, die im Zusammenhang der diskutierten bildungspolitischen und pragmatischen Ansätze zur Institutionalisierung der Weiterbildung tätig werden, also insbesondere Vertreter der Wirtschaftspraxis, der potentiellen Weiterbildungsteilnehmer, der Bildungsverwaltung, der Hochschulen, privaten Bildungsinstitutionen etc.

### 3.5.2. Die Nürnberger Untersuchung

Von den drei genannten Untersuchungen (vgl. 3.5.) besitzt das Nürnberger Projekt den umfassendsten und differenzier-testen Ansatz. Von Anfang an war die Nürnberger Forschungs-gruppe sich darüber klar, daß die Forschungsarbeit nur dann eine brauchbare Grundlage für die Konzeption von Aus- und Weiterbildung von Führungskräften liefern kann, wenn zahlreiche Aspekte in einem breiten Fächer von Fragestel-lungen verfolgt werden. Für ROTH (1968, 3) umfaßt eine be-gründete Antwort nach einer sinnvollen Aus- und Weiterbil-dung von Führungskräften insbesondere die Untersuchung der Anforderungen an Führungskräfte, der Berufssituation von Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern, der Effektivität der bisherigen Ausbildung, der Rekrutierungskriterien des Führungsnachwuchses, der Determinanten des Karriereerfol-ges sowie der Frage nach der Eigenart, d.h. den psycholo-gischen und soziologischen Merkmalen des Führungsnachwuch-ses. Von vorneherein wurde also davon ausgegangen, daß ein Ausbildungsprogramm neben den Informationen über Anforde-rungen an Führungskräfte auch die Wünsche der Abnehmer und Adressaten von Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen hat sowie Informationen über die in der Realität vorhande-nen Ausbildungsgänge und -muster einbeziehen muß. Zugleich wurde in diesem differenzierten Ansatz des Gesamtprojekts die Möglichkeit gesehen, Fragen der Angewandten und der Grundlagenforschung zu kombinieren. Daraus ergab sich aber auch, daß nicht alle Teilprojekte der Gesamtuntersuchung einen gleichengen Bezug zu Fragen der Aus- und Weiterbil-dung von Führungskräften besitzen konnten. Im folgenden wird deshalb eine Beschränkung auf die Arbeiten vorgenom-men, die diesen Bezug aufweisen. Dabei liegt ein Hauptak-zent der Darstellung auf der Arbeit von ZEIDLER (1972), deren Ergebnisse die Aussagen des Gesamtprojekts zur Aus- und Weiterbildung (vgl. BLASCHKE u.a., 1972) wesentlich mitbestimmt haben. Dieses Vorgehen ist auch deshalb nahe-liegend, weil in der Arbeit von ZEIDLER und in den oben

dargestellten Kölner Untersuchungen von BRINKMANN und seinen Mitarbeitern unter Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente vergleichbare Intentionen verfolgt werden. Der Vergleich beider Untersuchungen zeigt die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse bezüglich einer Gestaltung der Aus- und Weiterbildung auf der Basis empirischer Forschungsansätze.

### 3.5.3. Ermittlung von Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte mit Hilfe der Rollenanalyse

ZEIDLER (1972, 4) orientierte seine Untersuchung an der zentralen Fragestellung, "welche Anforderungen werden unter welchen Bedingungen von verschiedenen Gruppen von Unternehmenangehörigen an kaufmännische Führungskräfte in Wirtschaftsunternehmen gestellt?" (im Original kursiv). Im Rahmen dieser Fragestellung will er erstens einen Beitrag zur Überprüfung und Weiterentwicklung bisheriger Erkenntnisse über Anforderungen an Führungskräfte leisten (im Sinne einer Präzisierung, Überprüfung und Spezifizierung vorliegender Hypothesen) und zweitens Anregungen für eine Reform der Aus- und Weiterbildung von Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern geben. Dazu entwickelt er ein auf dem Systemansatz basierendes theoretisches Modell, das er im Hinblick auf die Verwendung der Methode der Rollenanalyse mit dem Rollenansatz zu verbinden sucht. Die Untersuchung geht danach von der Vorstellung aus, daß ein Unternehmen ein offenes soziales System ist, in dem jeweils ein bestimmter, als Ausgangssystem betrachteter Rollensatz, der die Beziehungen zwischen einem Positionsinhaber und seinen Interaktionspartnern umfaßt, Gegenstand des Forschungsinteresses ist. Um den Schwierigkeiten einer Messung von komplexen Rollenansätzen zu entgehen, wird jeder Rollensatz analytisch in mehrere Zweiersysteme zerlegt, wobei in jedem Zweiersystem zwischen den Einheiten des Systems und ihren Merkmalen interdependente Beziehungen angenommen werden müssen. Entsprechend der Leitfragestellung müssen die ge-



gegenseitigen Erwartungen bzw. Anforderungen von Positionsinhabern und Interaktionspartnern als abhängige Variablen aufgefaßt werden. Betriebliche, soziale, individuelle und außerbetriebliche Variable beeinflussen diese Erwartungen und Anforderungen. Im Rahmen der Untersuchung erfolgt dabei eine Konzentration auf die betrieblichen Variablen (Funktionsbereich, Positionshöhe, Wirtschaftszweig und Betriebsgröße) sowie soziale Variablen (z.B. hierarchische Beziehungen, funktionale Beziehungen, Häufigkeit der Kontakte etc.), so daß sich die zentrale Fragestellung danach in vier spezielle Fragen aufspalten läßt, von denen insbesondere die folgenden zwei hier von Interesse sind:

- "Welche Anforderungen werden von verschiedenen Gruppen von Unternehmensangehörigen an die Inhaber von Führungspositionen in Unternehmen der Wirtschaft gestellt?
- Welche individuellen, sozialen und betrieblichen Variablen beeinflussen die Anforderungen, die an Inhaber von Führungspositionen in Unternehmen der Wirtschaft gestellt werden?" (ZEIDLER, 1972, 29 f.).

Die Durchführung der Rollenanalyse erfolgt mit Hilfe von persönlichen, weitgehend standardisierten Interviews, wobei, dem theoretischen Modell entsprechend, die Gruppe der ca. 700 Befragten die 90 "Modellpositionsinhaber" (Inhaber von kaufmännischen Führungspositionen aus unterschiedlichen Funktionsbereichen, Branchen, Positionshöhen und Unternehmensgrößen) und deren unternehmensinterne "Interaktionspartner" (pro Modellposition Vorgesetzte, Mitarbeiter und Kollegen mit wichtigen funktionalen Kontakten zum Modellpositionsinhaber) aus 90 zufällig ausgewählten Unternehmen Süddeutschlands umfaßt.

ZEIDLER geht bei der Analyse und Erhebung der Anforderungen an Führungskräfte von drei Anforderungsarten aus. Er unterscheidet Anforderungen an Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Verhalten. Hinsichtlich der Fachkenntnisse differenziert er weiter zwischen "speziellen Fachkenntnissen", "die für

die Erfüllung ganz bestimmter Arbeitsaufgaben verlangt werden" sowie "allgemeinen funktionsunabhängigen Fachkenntnissen", "die allgemein für die Erfüllung von Arbeitsaufgaben in kaufmännischen Führungspositionen notwendig sind" (1972, 45).

Die Erhebung der Fachkenntnisse erfolgt direkt durch offene Fragen bei den speziellen Fachkenntnissen und durch geschlossene Fragen bei den allgemeinen funktionsunabhängigen Fachkenntnissen sowie indirekt über die Indikatoren der Berufsausbildung und Berufserfahrung, für die aus jeweils mehreren Indikatoren ein Ausbildungsindex und ein Berufserfahrungsindex gebildet werden. Bei der Prüfung, welche Variablen den Ausbildungs- und Berufsweg insgesamt beeinflussen, ergibt sich, ebenso wie bei den speziellen Fachkenntnissen, daß der Funktionsbereich am stärksten unterschiedliche Anforderungsmuster bestimmt. So ergibt sich für die unternehmensintern orientierten Funktionsbereiche (Organisation, Personal, Rechnungswesen) gegenüber den kundenorientierten Funktionsbereichen (Verkauf, Einkauf) die Forderung der Befragten nach einem höheren Ausbildungsniveau, das durch die Art und Dauer der Ausbildung definiert ist. Den dominanten Einfluß des Funktionsbereichs auf die Anforderungen sieht ZEIDLER bei den Fachkenntnissen bestätigt, weil für die einzelnen Funktionsbereiche teilweise sehr unterschiedliche spezielle Fachkenntnisse am häufigsten genannt werden. Diese Funktionsbereichsabhängigkeit der Fachkenntnisse ist jedoch naheliegend, wenn die Frage berücksichtigt wird, durch die diese Ergebnisse erhoben werden. ("Auf welchen Gebieten sollte ein Bewerber für die Modellposition spezielle Fachkenntnisse besitzen?"); denn danach wird der Zusammenhang von explizit speziellen Fachkenntnissen genannten Anforderungen zu einem Modellpositionsinhaber herausgestellt, der für die Befragten deutlich einem bestimmten Funktionsbereich im Unternehmen zugeordnet ist.

Neben den speziellen Fachkenntnissen für die einzelnen Funktionsbereiche ergeben sich aber auch spezielle Fach-

kenntnisse, die für alle Funktionsbereiche eine ähnlich große Bedeutung haben (z.B. Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Psychologie und Organisation). Diese eigentlich funktionsbereichsübergreifenden Fachkenntnisse sind bei ZEIDLER jedoch von den allgemeinen funktionsunabhängigen Fachkenntnissen zu unterscheiden, die getrennt von den speziellen Fachkenntnissen durch eine geschlossene Frage mit vorgegebenen Kenntnisarten ermittelt werden. Bei Aufgliederung dieser Kenntnisarten nach Funktionsbereichen zeigt sich, daß allgemein den Gebieten der Führung und Entscheidung für Führungskräfte in allen Funktionsbereichen große Bedeutung zukommt.

Bei der zweiten Hauptgruppe der erhobenen Anforderungen, den Fähigkeiten, geht ZEIDLER von vier Fähigkeitsgruppen aus (administrative, konzeptuelle, fachbezogene und soziale Fähigkeiten), wobei sich nach der Angabe aller Befragten für einzelne Fähigkeitsgruppen keine sehr großen Bedeutungsunterschiede ergeben. Wie bei den Fachkenntnissen hat der Funktionsbereich jedoch einen größeren Einfluß auf die Bedeutung der Fähigkeiten als andere Kontrollvariablen wie Positionshöhe, Wirtschaftszweig und Betriebsgröße. So sind zum Beispiel die sozialen Fähigkeiten für Führungskräfte im Personalwesen wesentlich wichtiger als für Positionsinhaber in anderen Funktionsbereichen.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung, die über die bisher dargestellten Ergebnisse hinausgehen, ergibt sich der Funktionsbereich als die Größe, die die Anforderungen an Führungskräfte wesentlich bestimmt. ZEIDLER zieht hinsichtlich der Gestaltung der berufsvorbereitenden Ausbildung für kaufmännische Führungskräfte deshalb die Konsequenz, daß die Ausbildung "während einer bestimmten Phase des Ausbildungsweges nach Funktionsbereichen spezialisiert sein" sollte (1972, 192). Dieser aufgrund der Ergebnisse naheliegende Schluß für die Gestaltung der berufsvorbereitenden Ausbildung steht in direktem Widerspruch zu den Kon-

sequenzen, die BRINKMANN aus den Ergebnissen der Kölner Untersuchungen gezogen hat. Es stellt sich deshalb die Frage nach den Gründen für die abweichenden Ergebnisse. Wurde oben bereits auf einige Mängel der Kölner Untersuchungen hingewiesen, so ist im folgenden auf einige Gesichtspunkte aufmerksam zu machen, die bei ZEIDLER zum Funktionsbereich als entscheidende Determinante der Anforderungen und damit zur wesentlichen Orientierungsgröße für die Organisation von Lernprozessen in der berufsvorbereitenden Ausbildung geführt haben dürften.

Die Methode der Rollenanalyse setzt in einer vorhergehenden Positionsanalyse sowohl die Identifizierung der Modellpositionsinhaber als auch deren zu befragende Interaktionspartner voraus. Im vorliegenden Fall handelt es sich dabei um Modellpositionsinhaber, die eindeutig einem Funktionsbereich zugeordnet wurden sowie um unternehmensinterne Interaktionspartner mit funktionalen Kontakten zum Modellpositionsinhaber, und zwar auch in den Funktionsbereichen (Einkauf und Verkauf), in denen die Außenkontakte wesentlich wichtiger sind. Bei den befragten Gruppen (Modellpositionsinhaber und Interaktionspartner), die in der Regel durch enge langjährige und intensive Kontakte miteinander verbunden sind, dürfte das Ziel der Rollenanalyse, Anforderungen an die Position unter Abstraktion von den Anforderungen an die augenblicklichen Inhaber dieser Position zu erheben, außerordentlich schwerfallen. Denn gerade bei der Unbestimmtheit der Anforderungen an Führungskräfte und angesichts der Dispositionsspielräume der Inhaber von Führungspositionen, ihre Rollenanforderungen weitgehend zu beeinflussen und mitzudefinieren, ist diese Trennung von Position und augenblicklichem Inhaber für die Interaktionspartner kaum durchführbar. Auch das Bestreben, eine personenunabhängige Beantwortung dadurch zu erreichen, daß die Fragen allgemein auf einen Bewerber bezogen werden, der für die untersuchte Position eingestellt werden soll, dürfte kaum einen Erfolg bringen, da dann der Bewerber an den

von dem augenblicklichen Inhaber mitdefinierten Anforderungen gemessen würde. Wenn von dem geschilderten Zusammenhang ausgegangen wird, so wird ein zweiter Gesichtspunkt wichtig, auf den BRINKMANN (1967, 48 ff.; 1970, 47) hingewiesen hat. Danach sind Urteile, die Vorgesetzte über den Wert der Ausbildung ihrer Mitarbeiter fällen, in signifikanter Weise von ihrer eigenen Ausbildung abhängig. Diese Feststellung, nach der Akademiker in der Regel akademisch ausgebildete Mitarbeiter und Nichtakademiker nichtakademisch ausgebildete Mitarbeiter bevorzugen, wird auch durch den Befund von W. LUKATIS (1972, 121) erhärtet, nach dem die Ausbildung der Führungsspitze eine wichtige Determinante der Akademikerbeschäftigung in der Industrie ist.

Nimmt man beide Argumente zusammen, so spricht vieles dafür, daß die Arbeitsanforderungen nach dem jeweils vorhandenen Ausbildungsniveau ausgerichtet sind bzw. an der gewünschten Ausbildung orientiert werden. Je stärker nun die Personalstruktur eines Unternehmens von einer bestimmten Ausbildungsart geprägt ist, desto mehr werden die Anforderungen dem jeweiligen Niveau der Ausbildung entsprechen. In der Untersuchung von ZEIDLER wird diese wichtige Determinante der Anforderungen nicht berücksichtigt. In der Feststellung, daß für kundenorientierte Funktionsbereiche (Einkauf und Verkauf) nur ein relativ niedriges Ausbildungsniveau verlangt wird, "wenn es sich nicht um höhere Führungspositionen und bei den Befragten nicht um Hochschulabsolventen handelt" (ZEIDLER, 1972, 91), scheint sich jedoch der Faktor der Personalstruktur auszuwirken, wenn man zugleich die Information berücksichtigt, daß die sogenannten Praktiker, also Nichtakademiker, am häufigsten in den Funktionsbereichen des Einkaufs und Verkaufs anzutreffen sind (vgl. BRINKMANN, 1967, 50). Wenn man den Einflußfaktor Personalstruktur berücksichtigt sowie auch das starke Gewicht des Wirtschaftszeiges für die Bestimmung der Anforderungen einbezieht, ist eine Differenzierung der Anforderungen und damit auch der berufsvorbereitenden Ausbildung nach Funktionsbereichen erheblich relativiert.



Der zentrale Gesichtspunkt zur Erklärung der unterschiedlichen Ausbildungskonzeptionen, zu denen BRINKMANN und ZEIDLER aufgrund ihrer Anforderungsanalysen kommen, liegt jedoch in den unterschiedlichen Untersuchungsstrategien, d.h. in den Entscheidungen, durch die diese Strategien gesteuert werden. Im einzelnen werden die Entscheidungen in beiden Untersuchungen auf erhebungstechnische, forschungsökonomische und Operationalisierungsgesichtspunkte zurückgeführt; inwieweit die einzelnen Entscheidungen aus einem weiterreichenden erkenntnisleitenden Interesse heraus gefällt werden, wird nicht explizit und kann nur den globalen Zielsetzungen der Untersuchungen entnommen werden. Innerhalb der gemeinsamen Zielorientierung, durch Erhebung von Anforderungen empirische Grundlagen für die Bildungsplanung zu gewinnen, liegt der Akzent bei ZEIDLER weitgehend darauf, Gesichtspunkte zu finden, nach denen Aus- und Weiterbildung stärker als bisher berufs- und praxisorientiert werden können. Bei BRINKMANN hingegen kommt der Gedanke hinzu, Bildungsanstrengungen nach ökonomischen Kriterien der berufsvorbereitenden Ausbildung und der Weiterbildung zuzuordnen, wobei durchaus der Gesichtspunkt eine Rolle spielt, zugleich auch eine für den einzelnen akzeptable ökonomische Verteilung seiner individuellen Bildungsanstrengungen zu finden.

ZEIDLERs Untersuchungsstrategie ist von der Grundentscheidung bestimmt, die Anforderungen unterteilt nach Anforderungsarten zu erheben. Indem die Anforderungskategorien, insbesondere die Fachkenntnisse nach dem Kriterium der Funktionsabhängigkeit bzw. Funktionsunabhängigkeit gebildet sind, werden die empirisch erhobenen Informationen von vorneherein nach diesen Kategorien rezipiert und verarbeitet. Die Ergebnisse zu den speziellen Fachkenntnissen zeigen zwar erwartungsgemäß, daß es für die Modellpositionsinhaber in einem bestimmten Funktionsbereich spezifische Kenntnisanforderungen gibt, doch zeigt sich gleichzeitig, daß eine Reihe von Kenntnissen (wie z.B. die Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Psychologie und Organisation)

feststellbar ist, die in den Positionen aller Funktionsbereiche gefordert werden und die zusammen einen größeren Anteil ausmachen als die, die nur für einen Funktionsbereich Geltung beanspruchen. ZEIDLER läßt diese funktionsübergreifenden Fachkenntnisse weitgehend außer acht und zieht lediglich aus den funktionsbereichsspezifischen Kenntnissen Konsequenzen für eine entsprechend nach Funktionsbereichen spezialisierte Ausbildungsphase in der berufsvorbereitenden Ausbildung. In gleicher Weise zieht er aus den getrennt erhobenen allgemeinen funktionsunabhängigen Fachkenntnissen die Konsequenz, diese ebenfalls in einer bestimmten Phase der berufsvorbereitenden Ausbildung zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen. Strategie der Untersuchung und die Konsequenzen für die Gestaltung der berufsvorbereitenden Ausbildung lassen sich nur so erklären, daß von der Vorentscheidung, das berufsvorbereitende Studium zu spezialisieren, bereits ausgegangen wird und daß es nur noch darum geht, das Kriterium aufzuzeigen, nach dem eine solche Spezialisierung am günstigsten erfolgen könnte. Denn die auf der Basis der Ergebnisse zwar wenig naheliegende, aber mögliche Alternative, die Ausbildung auf die Gebiete auszurichten, die funktionsübergreifend und damit für alle Hochschulabsolventen wichtig sind, wird weder diskutiert noch aufgezeigt.

Das Vorgehen der Kölner Untersuchung scheint in diesem Punkt von weniger Vorentscheidungen belastet. Die Rangreihe der Arbeitsgebiete, die nach der Größe des Anteils der Führungskräfte gebildet wird, die sich in wenigstens einem der beobachteten Arbeitsakte mit den vorgegebenen Tätigkeiten beschäftigen, ist von dem Gedanken geleitet, möglichst die Arbeitsgebiete für eine berufsvorbereitende Ausbildung zu identifizieren, die für den größten Teil der Führungskräfte im späteren Beruf von Bedeutung sind; die jeweils nur für kleinere Gruppen von Führungskräften in Frage kommende Spezialisierung wird als Aufgabe der Weiterbildung gesehen. Die Entscheidung darüber, welche Arbeits-

gebiete im einzelnen der berufsvorbereitenden Ausbildung oder der Weiterbildung zugeordnet werden, kann dabei nicht getroffen werden - sie hängt zum Beispiel von der Dauer der berufsvorbereitenden Ausbildung ab -, wohl aber kann eine grobe Zuordnung zu den beiden Ausbildungsabschnitten gegeben werden. Der Grundsatz, nach dem die berufsvorbereitende Ausbildung von Führungskräften auch den sofortigen Berufseinsatz der Hochschulabsolventen zu berücksichtigen habe, und deshalb wenigstens zum Teil für typische Eingangspositionen bereits spezialisiert sein müsse (vgl. z.B. DUBS, 1969, 304), der auch in der ZEIDLERschen Ausbildungsgestaltung leitend ist, wird von BRINKMANN (1970a, 134) aufgrund seiner empirischen Ergebnisse zurückgewiesen; eine spezielle, auf die unteren Einstiegspositionen von Berufsanfängern ausgerichtete Ausbildung ist unnötig, "weil es keine Stoffgebiete gibt, die den höheren hierarchischen Rängen vorbehalten sind".

Auch die Untersuchung von ZEIDLER geht von dem Zusammenhang von Aus- und Weiterbildung aus, doch werden die Inhalte der Weiterbildung im Unterschied zu BRINKMANN durch getrennte, unmittelbar auf die Weiterbildung gerichtete Fragen erhoben. ZEIDLER unterstellt bei der Frage nach den Gebieten der Weiterbildung, daß es sich dabei im Unterschied zu den auf den augenblicklichen Stand bezogenen Anforderungen um zukünftige Anforderungen handelt, obwohl zu dieser Interpretation in der Frage selbst kein Anhaltspunkt vorhanden ist. Die Antwort auf die Frage ("Wenn sich ein Inhaber der Modellposition weiterbildet, auf welchen Gebieten sollte dies dann hauptsächlich geschehen?") (ZEIDLER, 1972, 234), kann kaum als Antizipation künftiger Anforderungen gewertet werden, sondern dürfte eher ein Hinweis sein, auf welchen Gebieten die derzeit feststellbaren Qualifikationsmängel liegen. ZEIDLER vergleicht jedoch die Angaben zur Weiterbildung mit den Angaben zu den speziellen Fachkenntnissen und glaubt, aus den Differenzen auf die künftige Anforderungsstruktur schließen zu können. Die

Veränderungen beziehen sich insbesondere auf die Zunahme der Bedeutung von Psychologie, Soziologie, Menschenführung, Planung, Unternehmensführung sowie Volkswirtschaftspolitik und Arbeitsmethodik, und zwar in allen Funktionsbereichen. ZEIDLER liest aus diesen Ergebnissen "einen Trend zu allgemeinen funktionsunabhängigen Kenntnissen" (1972, 170) ab und will deshalb die Weiterbildung so gestalten, daß sie der Entspezialisierung dient.

Folgt man dieser Interpretation, so stellt sich die Frage, warum anstelle der Angaben zur derzeitigen Anforderungsstruktur nicht die aus den Angaben zur Weiterbildung hervorgehenden künftigen Anforderungen zur Grundlage für die Gestaltung der berufsvorbereitenden Ausbildung gemacht werden. Angesichts des langen zeitlichen Vorlaufs der akademischen Ausbildung wäre eine solche Orientierung unter dem Gesichtspunkt der Berufs- und Praxisnähe der Auszubildenden wünschenswert. Folgt man der Interpretation von ZEIDLER nicht und geht vielmehr davon aus, daß die Angaben über Gebiete der Weiterbildung Hinweise auf die derzeitigen Qualifikationsmängel geben, so ist die Differenzierung der berufsvorbereitenden Ausbildung nach Funktionsbereichen und speziellen Fachkenntnissen jedoch nicht länger haltbar. Die funktionsübergreifenden Gebiete, die sich im Zusammenhang mit der Erhebung der speziellen Fachkenntnisse herausstellen, müßten dann im Kontext mit den Angaben zur Weiterbildung ein erheblich stärkeres Gewicht für die Gestaltung der berufsvorbereitenden Ausbildung erhalten.

Die von ZEIDLER angebotene Interpretation der Daten zur Weiterbildung, einschließlich der Konsequenzen für ihre Gestaltung, bestätigt die oben im Zusammenhang mit dem Versuch zur Erarbeitung einer Unternehmensführungslehre dargestellte Auffassung über das Verhältnis von berufsvorbereitender Ausbildung und Weiterbildung. Nach dieser insbesondere auch von ARNDT u.a. (1968, 72 ff.) vertretenen Auffassung soll die berufsvorbereitende Ausbildung vor allem

Spezialwissen, die Weiterbildung aber Allgemeinwissen vermitteln. BRINKMANN (1970, 135) verweist darauf, daß diese Meinung auf der These basiert, nach der die Unternehmensleitung - nach dem historischen Vorbild des dynamischen Unternehmens - ein eigener Produktionsfaktor sei, dem allein die Kombination der übrigen Faktoren obliege. Wieweit ZEIDLER bei seiner Interpretation von dieser Auffassung bestimmt wird, ist nicht deutlich, doch ergeben sich aus der Untersuchung Anhaltspunkte (an die Modellpositionsinhaber der Unternehmensführung werden z.B. die höchsten Anforderungen bezüglich Ausbildungsniveau und Führungswissen gestellt), die die These, für die es nach BRINKMANN keine empirischen Anhaltspunkte gibt, von der Unternehmensleitung als eigenem Produktionsfaktor durchaus nahelegen.

Ein Teil der Einwände, die gegenüber den Kölner Untersuchungen vorgebracht wurden, lassen sich auch gegen die Untersuchung von ZEIDLER vorbringen; dabei ist vor allem daran zu denken, daß Querschnittsanalysen denkbar ungünstige Grundlagen für die Entwicklung von Curricula sind sowie an die auch bei ZEIDLER feststellbare Strategie, aus den ermittelten Fakten unmittelbar Lehrinhalte für Aus- und Weiterbildung abzuleiten. Gerade der letzte Einwand ist bei ZEIDLER insofern besonders gravierend als durch die Differenzierung der berufsvorbereitenden Ausbildung nach den Anforderungen der Funktionsbereiche die Einwirkungsmöglichkeiten der Bildungsinstitutionen bzw. der wissenschaftlichen Disziplinen auf die Bestimmung von Ausbildungsanforderungen und damit Arbeitsanforderungen sehr beschränkt werden, während bei BRINKMANN die Einwirkungsmöglichkeiten aufgrund der Allgemeinheit der berufsvorbereitenden Ausbildung ausdrücklich offengehalten werden sollen. ZEIDLER scheint sich dieser Problematik der völlig einseitigen Determinierung der Lehrinhalte durch die Arbeitsanforderungen bewußt zu sein, wenn er darauf hinweist, daß die Ergebnisse seiner Untersuchung nicht ohne Berücksichtigung zusätzlicher Über-



legungen (die er aber nicht anstellt) direkt in Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge umgesetzt werden dürfen.

Im Zusammenhang mit der unter dem Gesichtspunkt der Aus- und Weiterbildung erfolgten Darstellung der Nürnberger Untersuchung (vgl. BLASCHKE u.a., 1972; 1973) werden die Interpretationen von ZEIDLER im Rahmen der weiterreichenden Informationen des Gesamtprojektes zum Teil modifiziert:

- Durch die Berücksichtigung von Informationen aus anderen Teilprojekten, die sich unter anderem z.B. auf den Berufsweg und Berufserfolg von Wirtschaftswissenschaftlern (vgl. BOMHARD, 1970) sowie auf die Wünsche von kaufmännischen Führungskräften zur Gestaltung der Universitätsausbildung (vgl. FUCHS, 1970) beziehen, werden neben den Arbeitsanforderungen zusätzliche Gesichtspunkte für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung herangezogen und damit u.a. z.B. die Einwirkungsmöglichkeiten der Bildungsinstitutionen bzw. der wissenschaftlichen Disziplinen auf die Bestimmung der Ausbildungsanforderungen dokumentiert.
- Die von der Datengrundlage her mögliche Differenzierung der Anforderungen und damit der Ausbildung nach Funktionsbereichen wird, da aufgrund der empirischen Ergebnisse auch eine Differenzierung der Anforderungen und der Ausbildung nach Wirtschaftszweigen vertretbar wäre, nicht als die einzige Möglichkeit dargestellt. Sie wird jedoch auf dem Hintergrund der Reformdiskussion zum wirtschaftswissenschaftlichen Studium, in der eine Schwerpunktbildung nach Tätigkeitsfeldern angestrebt wird, für die sinnvollste Lösung gehalten.
- Da es im Interesse der individuellen Mobilität wünschenswert erscheint, die berufsvorbereitende Ausbildung nicht zu stark und zu früh zu spezialisieren, sowie aufgrund zum Teil übereinstimmender Anforderungen in den Funktionsbereichen, wird anstelle einer Spezialisierung nach sechs Funktionsbereichen eine Schwerpunktbildung des wirt-

schaftswissenschaftlichen Studiums nach drei Tätigkeitsfeldern (Personal; Verkauf; Rechnungswesen/Organisation) vorgeschlagen.

- Die Weiterbildung wird aufgrund der empirischen Ergebnisse nicht als eine nur der Entspezialisierung dienende Einrichtung interpretiert; es wird vielmehr davon ausgegangen, daß die erhobenen Vorstellungen zur Weiterbildung (einschließlich Kontaktstudium) die Einrichtung einer Weiterbildung rechtfertigen, die sehr unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen und -anforderungen entsprechen kann.

#### 3.5.4. Die Hannoversche Untersuchung

Die bisher diskutierten Ansätze empirischer Untersuchungen richteten sich hauptsächlich auf die Ermittlung von Berufs- und Praxisanforderungen von Führungskräften der Wirtschaft, um dadurch Kriterien für die Revision von Hochschulcurricula und Grundlagen für die Planung und Institutionalisierung von Weiterbildung zu erhalten. Auch die von Christian v. FERBER initiierte Hannoversche Untersuchung ist explizit an dem Ziel orientiert, Grundlagen für die Institutionalisierung des vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Kontaktstudiums zu erarbeiten (vgl. v. FERBER in M. HERRMANN, 1971, I) bzw. "Planungsdaten zu sammeln, um eine Institutionalisierung der wissenschaftlichen Fortbildung optimal zu gestalten" (JÜHE, 1975, 2). Diese Planungsdaten beziehen sich auf empirisch gesicherte Angaben über Fortbildungsposition und -verhalten von Akademikern (vgl. KUNTZ, 1973), wobei auf die Gruppe der Wirtschaftswissenschaftler in einer gesonderten Studie eingegangen wird (vgl. JÜHE, 1975). Der in der Untersuchung verwendete Begriff der Fortbildung ist außerordentlich weitgefaßt, während die Weiterbildung als ein spezieller Begriff gebraucht wird, der sich auf formale Maßnahmen zur Höherqualifizierung bezieht. In Anlehnung an v. FERBERS (1970) Definition bezeichnet Fortbildung

alle Aktivitäten, den durch Ausbildung vermittelten Wissensstand aufzufrischen oder ihn aufgrund von veränderten Berufsbedingungen oder Ausbildungsinhalten zu ergänzen. Fortbildung im Sinne einer systematischen Beschäftigung mit neuem Wissen umfaßt damit sowohl die Fachlektüre als auch die Teilnahme an organisierten Lernprozessen <sup>47)</sup>.

Die Untersuchung geht von der Überlegung aus, daß, angesichts der nahezu von niemandem mehr angezweifelten Notwendigkeit von Weiterbildung einerseits und einer noch recht lückenhaften und wenig intensiven Fortbildungsaktivität andererseits, Kenntnisse über die Fortbildungsdisposition und das bisher gepflegte Fortbildungsverhalten wichtige Aufschlüsse über die künftige Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen liefern müßten. Im Unterschied zu den oben dargestellten Ansätzen, die sich auf empirische Beiträge zur Lösung der curricularen Probleme beschränken, konzentriert sich die Hannoversche Untersuchung auf die Klärung der Voraussetzungen und Bedingungen bei den Adressaten, die subjektiven Faktoren einer Teilnahme an Weiterbildung, ohne deren Kenntnis eine Weiterbildung nicht organisierbar ist. Die Feststellung der Weiterbildungsnotwendigkeit sagt schließlich noch nichts darüber aus, inwieweit die betroffenen Gruppen selbst die Notwendigkeit erkennen und bereit sind, entsprechende Konsequenzen aus dieser Erkenntnis zu ziehen. Ein wichtiger Teil dieser Bereitschaft bei der Gruppe der Führungskräfte der Wirtschaft ist sicherlich dadurch aufzuklären, inwieweit die Unternehmen bereit sind, ihre Mitarbeiter für unternehmensinterne oder -externe Veranstaltungen freizustellen bzw. deren Teilnahme zu finanzieren und vor allem zu honorieren (vgl. EMNID-Institut für Meinungsforschung, 1965; BLASCHKE u.a., 1972). Die Bereitschaft der Unternehmen dürfte jedoch wiederum zu einem guten Teil davon bestimmt sein, wie stark die Weiterbildungswünsche geäußert werden und wie intensiv das aktive Weiterbildungsverhalten aufgrund von Eigeninitiative gezeigt wird. Auch im Rahmen der Nürnberger Unter-

suchung sind deshalb diese Aspekte der Weiterbildung thematisiert worden.

Die besondere Bedeutung der Hannoverschen Untersuchung liegt darin, daß aufgrund der 16 relevante akademische Berufsgruppen umfassenden Befragungspopulation Vergleiche hinsichtlich der Fortbildungsbereitschaft und des Fortbildungsverhaltens zwischen den erfaßten Gruppen möglich sind und damit die für Fortbildungsdisposition und -verhalten entscheidenden Gesichtspunkte bei den einzelnen Berufsgruppen deutlicher werden. Es wird davon ausgegangen, daß zur Erklärung des unterschiedlichen Fortbildungsverhaltens bei den Akademikergruppen deren gesamte Berufs- und Lebenssituation berücksichtigt werden muß. Als Faktoren des Fortbildungsverhaltens werden berufsspezifische Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen einerseits und berufsspezifische subjektive Interpretationen der beruflichen und gesellschaftlichen Situation durch die Betroffenen andererseits angesehen. Es wird unterstellt, daß Studiengänge in unterschiedlichem Maße berufsnützliche Kenntnisse vermitteln und zugleich auch unterschiedlich jene formalen Fähigkeiten ausprägen, die den Umgang mit den inhaltlich bestimmten Gegenständen bestimmen; letztere sind für die Fortbildungsaktivität entscheidend, da der weitgefaßte Fortbildungsbegriff der Untersuchung jede aktive Auseinandersetzung mit neuem Wissen als Fortbildung wertet. Die Fähigkeit, sich zu entfalten, d.h. die formalen Fähigkeiten auch tatsächlich anzuwenden, hängt jedoch von den konkreten Arbeitsbedingungen ab oder genauer davon, inwieweit die einzelnen Positionen Chancen für die Positionsinhaber umfassen, Initiative zu zeigen und damit auch innovativ zu handeln. Die Frage nach der Fortbildungsdisposition wird insofern nur als ein Unterfall der Bereitschaft und Möglichkeit zur Innovation angesehen. Dementsprechend sind die beiden konkurrierenden Leithypothesen formuliert:

- "'Erfolg' (im weitesten Sinne) motiviert zur Fortbildung,
  - Herausforderung/Verunsicherung motiviert zur Fortbildung"
- (KUNTZ, 1973, 12).

In der ersten Hypothese wird angenommen - gestützt auf die Ergebnisse der Untersuchung von STRZELEWICZ u.a. (1973) -, daß hohes Bildungsniveau, verknüpft mit beruflicher Aufstiegs expectation, Fortbildungsbereitschaft und -aktivität stimuliert; in der zweiten Hypothese wird unterstellt, daß auch Qualifikationsmängel und die Einsicht in diese Defizite die Fortbildungsaktivität anregen kann.

Obwohl die Tätigkeit des Akademikers als eine sein Fortbildungsverhalten entscheidende Größe angesehen wird, kommt dieses Kriterium in der Auswahl der Stichprobe nicht entsprechend zum Ausdruck. Weil es bisher keine umfassend und hinreichend präzise Beschreibung von Akademikertätigkeiten gibt, wird die relativ eindeutig ermittelbare Ausbildung zum Kriterium für die Unterscheidung der 16 prototypischen, unter dem Gesichtspunkt zentraler gesellschaftlicher Bedeutung ausgesuchten akademischen Berufe. Das Faktendefizit hinsichtlich der Charakteristika der beruflichen Tätigkeit bei Akademikern führt jedoch zu einer Ausweitung der Thematik in Richtung auf eine Darstellung und den Vergleich von akademischen Berufen überhaupt. Nach der Anlage der Untersuchung kommt die berufliche Tätigkeit als Faktor des Fortbildungsverhaltens hauptsächlich über die Studienbewertung bzw. die Studienkritik zum Ausdruck. Den Leithypothesen entsprechend kann angenommen werden, daß ein Studium, das den beruflichen Erfolg in der Sicht der Akademiker positiv beeinflusst hat, sowohl weiterbildungsmotivierend sein kann (auch was die mögliche Rückkehr an die Hochschule im Rahmen der Weiterbildung anbetrifft) als auch umgekehrt Weiterbildung überflüssig erscheinen lassen kann; zugleich kann aber auch unterstellt werden, daß ein im Hinblick auf den beruflichen Erfolg negativ bewertetes Studium sowohl Fortbildungsaktivität auslösen kann, um Studienmängel auszugleichen als auch eine völlige Fortbildungsabstinenz (zumindest was eine Weiterbildung an der Hochschule betrifft) zur Folge haben kann, weil akademisches Wissen in der bisherigen beruflichen Karriere nichts ge-



nutzt hat. Gerade für die Wirtschaftsakademiker dürfte die Praxisnähe bzw. -ferne des berufsvorbereitenden Studiums ein Merkmal sein, das sich auch auf die Einschätzung der Fortbildung durch die Hochschule auswirken dürfte, da sie zumindest bisher im Unterschied zu anderen Akademikergruppen (z.B. Ärzte, Juristen oder Lehrer) von den Hochschulen ohne ein Übergangsstadium (Referendariat) in die Praxis entlassen werden. Neben diesem auf Inhalt und Form der Ausbildung abgestellten Merkmal können weitere, die akademischen Berufe unterscheidenden Kriterien genannt werden, von denen angenommen werden kann, daß sie das Fortbildungsverhalten beeinflussen. Dazu gehören nach KUNTZ (1973, 14 ff.):

- Das Tätigkeitsgebiet des Berufes und seine wissenschaftlichen Grundlagen; sie sind bestimmend für den sachlichen Zwang zur Fortbildung aufgrund der Umschlagsgeschwindigkeit des Wissens sowie für den sozialen Zwang zur Fortbildung unter dem Aspekt der Fremd- bzw. Eigenkontrolle in der Berufstätigkeit. Die nach M. SCHELER gebildeten Kategorien der Anwendung von Wissen (Produktionswissen, Herrschaftswissen, Sozialisationswissen) erleichtern Aussagen über die Umschlagsgeschwindigkeit des Wissens; von den technischen Neuerungen (dem Produktionswissen) ausgehend ergeben sich mit einem time-lag Veränderungen des Herrschafts- und Sozialisationswissens. Die Geschwindigkeit der Wissensveränderung ergibt sich danach aus der Nähe eines Gebietes zu Naturwissenschaften und Technik.
- Die Soziogenese des akademischen Berufes; hier ist eine Unterscheidung danach zu treffen, inwieweit die Berufe auf ständische Berufe zurückgehen, die ihre Funktion erweitert haben oder aufgrund einer Verwissenschaftlichung beruflicher Funktionen entstanden sind. Die Soziogenese des Berufes kann für das Fortbildungsverhalten insofern bedeutsam sein als über die Weiterbildung die Professionalisierung von Berufsgruppen gefördert werden kann bzw. Ansprüche von Angehörigen professionalisierter Berufsgruppen auf bestimmte Positionen und Berufsfelder auf-

rechterhalten und ausgedehnt werden können. Das starke Interesse der Berufsverbände an der Weiterbildung ihrer Mitglieder hat hier seine Ursache.

- Die Stellung zum Arbeitsmarkt; angesichts der unterschiedlich zahlreichen beruflichen Alternativen, die die verschiedenen akademischen Berufe bieten, könnte die Herausforderung für Fortbildungsteilnahme außerordentlich unterschiedlich sein und dabei von einer Fortbildung aufgrund Leistungswettbewerb bis zur Zwangsfortbildung reichen.

Auf die Ergebnisse der Untersuchung ist hier im einzelnen nicht einzugehen. Sie beziehen sich überwiegend auf eine vergleichende Darstellung der akademischen Berufe unter den Gesichtspunkten der Herkunft, Ausbildung, Berufssituation, Einstellung zu Beruf und Gesellschaft, Studienkritik und nur zum geringen Teil auf die ursprünglich geplante Thematik der Fortbildungsdisposition und des Fortbildungsverhaltens. Im Unterschied zur Kölner und Nürnberger Untersuchung werden von den Autoren der Hannoverschen Studien aus den Ergebnissen keine Konsequenzen für die Gestaltung und Institutionalisierung von Aus- und Fortbildung gezogen. KUNTZ beschränkt sich auf die Formulierung von "Bedingungen der Fortbildungsförderung", von denen künftig Überlegungen zur Erforschung und Planung der Fortbildung ausgehen können. Diese für eine Fortbildung von Akademikern allgemein zutreffenden Feststellungen umfassen nur wenige Punkte. Zu den wichtigsten gehören die Aussagen, daß

- die große Mehrheit der befragten Hochschulabsolventen (80 %) Fortbildungsbedarf befürwortet,
- das Problembewußtsein für die Fortbildungsnotwendigkeit altersabhängig ist,
- der Fortbildungsbedarf mehr von der Berufstätigkeit als von der Studienfachrichtung bestimmt wird,
- der Fortbildungsbedarf in der Terminologie der Universität artikuliert wird,

- mit Ausnahme von wenigen Themen (z.B. EDV) keine alle Gruppen übergreifenden kollektiven Weiterbildungsbedürfnisse feststellbar sind,
- es immer nur sehr kleine Gruppen mit übereinstimmenden Fortbildungsbedürfnissen gibt,
- die Deckung des Fortbildungsbedarfs von der Zugehörigkeit zu bestimmten Ausbildungs-, Berufs- und Altersgruppen beeinflusst wird und medienspezifisch betrachtet werden muß,
- Fortbildungsaktivität mit besonderer beruflicher Aktivität verknüpft ist,
- Hochschule und Studium für die befragten Akademiker eher die Funktion der Statuszuweisung als die Funktion der Vermittlung von beruflichen Kenntnissen erfüllen; die trotz einer negativen Studienbewertung von einer Mehrheit befürwortete universitäre Fortbildung kann deshalb auch unter dem Aspekt der Statusfestigung gesehen werden.

Auch JÜHE (1975), der im Rahmen der Hannoverschen Untersuchung über die Berufssituation und das Fortbildungsverhalten der Wirtschaftsakademiker (Volkswirte und Betriebswirte) und positionsgleicher Nicht-Akademiker berichtet, sieht den Zweck seiner Studie primär in der Sammlung von Planungsdaten für die Institutionalisierung der Weiterbildung. Mögliche weitere Schritte, die z.B. darin bestehen könnten, die Planungsdaten mit den bestehenden Ansätzen zur Führungskräfteweiterbildung zu konfrontieren, wie es z.B. im Rahmen der Nürnberger Untersuchung versucht wurde (vgl. SAUTER/ZEIDLER, 1971), oder aus den Ergebnissen der Befragung die Umrisse einer den Interessen und Möglichkeiten der potentiellen Teilnehmer adäquaten Weiterbildungseinrichtung zu entwerfen, vollzieht er nicht.

Insgesamt ist für Hannoversche Untersuchung festzustellen, daß sie wie die anderen empirischen Ansätze die Absicht verfolgt, Relevanzkriterien zur Legitimierung und zur Formulierung von Curricula zu ermitteln. Insofern sind die Un-

tersuchungen dem gemeinsamen Grundmuster einzuordnen, außerhalb des Bildungssystems Bedürfnisse als eine Art Nachfrage zu bestimmen, auf die Curricula als Angebote ausgerichtet werden sollen. Im Unterschied zu den beiden zuerst geschilderten Ansätzen werden aber keine Schlüsse in Form von allgemein formulierten Erwartungen an die zukünftigen Curricula gezogen. Wohl ist der Untersuchung und ihren Ergebnissen implizit, daß Weiterbildungskonzepte ohne die durch die Untersuchung aufgedeckten Bedürfnisse kaum als funktional gelten können, doch zugleich ist für die Autoren der Untersuchung deutlich, daß es sich bei den behandelten Bezugspunkten für eine Institutionalisierung von Weiterbildung nur um einen Ausschnitt von Kriterien handelt, die nur im Zusammenhang mit weiteren, den ökonomischen Bedürfnissen und Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Anforderungen von seiten der wissenschaftlichen Disziplinen, curriculumkonstitutive Bedeutung haben können.

### 3.6. Der Beitrag der vorliegenden Ansätze zur Institutionalisierung von Weiterbildung

Die diskutierten Ansätze wurden unter dem Gesichtspunkt einer Institutionalisierung der Weiterbildung für Hochqualifizierte vorgestellt. Indem sich die Gruppen der pragmatischen Ansätze und die Gruppe der empirischen Forschungsansätze auf eine besondere Population von Hochqualifizierten, die Führungskräfte der Wirtschaft, beziehen, wurde zugleich ein Überblick zum Stand der Diskussion auf einem Teilgebiet der Weiterbildung gegeben, in dem die Probleme der Institutionalisierung pointiert hervortreten. Diese auf einen Ausschnitt begrenzte Diskussion behindert jedoch nicht die grundsätzliche Frage zu stellen, inwieweit die einzelnen Ansätze einen Beitrag dazu leisten, Weiterbildung als einen öffentlich verantworteten Hauptbereich von organisierten Lernprozessen in das Gesamtbildungssystem zu integrieren.

Zunächst ist nicht zu übersehen, daß in den unterschiedlichen Ansätzen die Weiterbildung nicht isoliert behandelt, sondern immer, mehr oder weniger explizit, in dem umfassenden Zusammenhang von Ausbildung und deren Verhältnis zur gesellschaftlichen Praxis, zum Beschäftigungssystem und/oder zu den Anforderungen in Arbeitsorganisationen bzw. Unternehmen thematisiert wird. Zwei durch die Weiterbildung konstituierte Hauptaspekte des Bildungssystems erscheinen so miteinander verknüpft. Die Konzepte berücksichtigen, daß

- die Einbeziehung der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem eine Neuverteilung der Bildungskontingente und -anstrengungen auf verschiedene Ausbildungsphasen erforderlich macht ("vertikaler" Aspekt), und darüber hinaus
- sich in diesem Zusammenhang die Frage nach dem periodischen Wechsel von Arbeit und Lernen stellt, der im Rahmen einer institutionellen Verklammerung von Bildungs- und Beschäftigungssystem die systematische Berücksichtigung von bildungssystemexternen Erwartungen und Ansprüchen für Studien- und Weiterbildungsplanung ermöglicht ("horizontaler" Aspekt).

Indem sich die Konzepte mit diesen Themen befassen, leisten sie Beiträge zur Bewältigung der anstehenden organisatorisch-strukturellen und curricularen Fragen, die im Rahmen einer Institutionalisierung von Weiterbildung - wie vorläufig auch immer - zu beantworten sind. Dabei soll hier weniger nach den einzelnen Informationen gefragt werden, die die Ansätze für eine Institutionalisierung erbringen; die Ansätze sind vielmehr unter dem für die Institutionalisierung zentralen Gesichtspunkt einer Entwicklung, Systematisierung und institutionellen Sicherung curriculärer Verfahren zu betrachten. Beiträge zur Institutionalisierung unter diesem Gesichtspunkt sind zum Beispiel in der Konzentration und Ausarbeitung einzelner Verfahrenselemente (Entscheidungsstrukturen, Zusammensetzung der Beteiligten, Einbringung von Informationen) zu sehen.



Um die zentrale Betrachtungsweise zu verdeutlichen, ist der Rahmen noch einmal schärfer zu skizzieren, der oben (vgl. 2.4.2.) im Zusammenhang mit der curricularen Problematik vom Verfahrensaspekt her entwickelt wurde:

- Es wird davon ausgegangen, daß für die Institutionalisierung der Weiterbildung von Hochqualifizierten die Herstellung und Sicherung eines institutionellen Rahmens für die Kooperation und Kommunikation derjenigen erforderlich ist, die bezüglich des Problems öffentlich verantworteter Weiterbildung zu Entscheidungen verpflichtet sind sowie derjenigen, die von diesen Entscheidungen tangiert werden. Damit wird unterstellt, daß institutionalisierte Weiterbildung Antworten auf unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen darstellen und formulieren muß, die möglichst konsensuell abzuklären sind; dazu sind auf der Ebene curricularer Planung und Entwicklung Kommunikationsprozesse zu ermöglichen, die diesen Konsensus soweit wie möglich sichern. Dies bedeutet nicht, daß alle potentiell von einer institutionellen Weiterbildung Tangierten in diese Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Rahmen der Planung einbezogen werden können oder sollen; es wird lediglich ausgeschlossen, daß gesamte, von Weiterbildungsentscheidungen tangierte Gruppen von den Rekrutierungskriterien her für eine Teilnahme an den Kommunikationsprozessen nicht in Frage kommen. Weiter schließt die Forderung auch nicht ein, daß durchaus jede Frage aufgrund von Konsensus gelöst werden muß bzw. gelöst werden könnte. Es sind vielmehr im Verlaufe der Kommunikation Fragen und Bereiche zu unterscheiden, in denen nur Kompromisse möglich sind oder solche, die völlig der Entscheidung des einzelnen überlassen werden müssen. Die Forderung nach einer institutionalisierten Kommunikation intendiert einen Diskussions- und Argumentationsrahmen, der die Mannigfaltigkeit der Interessen und die Komplexität der tatsächlich vorfindbaren Situationen und Prozesse bezüglich einer Planung von Weiterbildung nicht von vorneherein

beschränkt, sondern, soweit es praktikabel und effektiv ist, herstellt und aufrechterhält, und zwar im Interesse einer besseren Legitimation der Ergebnisse und damit ihrer Durchsetzbarkeit. In dem Maß, in dem die Planung durch konsensuelle Kommunikationsprozesse verbessert wird, kann sich auch die den Konsens generalisierende Institutionalisierung durchsetzen und die Planungen bestätigen.

- Es wird weiter davon ausgegangen, daß Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Rahmen der Planung von Weiterbildung durch systematisch ermittelte Informationen (z.B. über Qualifikationen und Dispositionen von Lehrenden und Lernenden) fundiert sein müssen; nur dann, wenn die curriculare Planung und Entwicklung Kommunikationsprozesse einerseits und systematische Informationen andererseits umfaßt, kann ein Institutionalisierungsprozeß in Gang gesetzt werden, denn nur dann ist gewährleistet, daß die Kommunikationsprozesse in sachlich fundierte Entscheidungen münden.
- Schließlich ist davon auszugehen, daß die genannten Verfahrenselemente (Beteiligung der Betroffenen, Kommunikationsprozesse, Erhebung und Rezeption von Informationen) im institutionellen Rahmen curricularer Verfahren miteinander verknüpft und im Hinblick auf zu fällende Entscheidungen in einen systematischen Verfahrensablauf eingeordnet werden.

Organisation eines kommunikativen Prozesses und systematische Ermittlung von lernprozeßbezogenen Informationen sind die Bestandteile, die eine curricular orientierte Bildungsplanung umfassen muß. 'Curricular orientiert' bedeutet dabei keine Einschränkung, da Curriculum im weiteren Sinne sich nicht nur auf Ermittlung, Formulierung und Legitimierung von Lernzielen und -inhalten bezieht, sondern auch die Mittel zu ihrer Realisierung berücksichtigt, also auch organisationsstrukturelle Elemente der Bildungsplanung umfaßt. Für HESSE (1973, 100, 132) besteht Bildungsplanung in diesem Sinne aus Kommunikation und Arbeit <sup>48)</sup>. Unter Kommunikation wird dabei immer eine nach Prinzipien

(z.B. Partizipation der Betroffenen) strukturierte Kommunikation verstanden, die mit dem Begriff des Verfahrens umschrieben wird. Als Arbeit werden hingegen alle der Sammlung von Informationen dienenden Prozesse bezeichnet. "Bildungsplanung als Prozeß umfaßt Kommunikationsprozesse und Arbeitsprozesse, die einander wechselseitig auflösen, korrigieren, begründen. Bildungspläne als Produkte solcher Prozesse bedürfen doppelter Begründung: Von der vorangegangenen Arbeit wie von der vorangegangenen Kommunikation her" (ebd., 132).

HESSE entwickelt diese Elemente der Bildungsplanung unter anderem im Zusammenhang mit einer neuorientierten Studienplanung. Unter Bezug auf Entwicklungen im Wissenschaftssystem (steigende Spezialisierung innerhalb der einzelnen Fachwissenschaften und Forschungsausbau) und Berufssystem (Dynamisierung der Berufe, Anforderungen des Arbeitsmarktes werden zunehmend Bezugspunkte für hochschulinterne Entscheidungen) sowie Hochschulpolitik (Forderung nach Rationalisierung der Studiengänge) wird eine Neuorientierung im Verfahren der Studienplanung erforderlich, die auf eine stärkere Verbindlichkeit und auf mehr Angemessenheit im Sinne besserer Entsprechung von Studieninhalt und hochschulexternen Anforderungen zielt. Die Verbindlichkeit und Wirksamkeitschance der Studienpläne kann nach HESSE dadurch gesteigert werden, daß bisher nicht berücksichtigte Interessen, Dispositionen und Erwartungen der Lehrenden und Lernenden (im Sinne einer Demokratisierungsforderung) Berücksichtigung finden und die Studienpläne damit über die Anerkennung ihrer Ansprüche motivierend wirken. Die Entsprechung von Studieninhalten und hochschulexternen Anforderungen soll hingegen durch die Verwissenschaftlichung der Studienplanung (d.h. systematische Erhebung und Sammlung von der Alltagserfahrung entzogenen Kenntnissen und Informationen) geleistet werden. Insgesamt sollen die Aspekte der Demokratisierung und der Verwissenschaftlichung im Rahmen einer curricularen Studien- bzw. Bildungsplanung

ihren Niederschlag im Entwurf einer selbständigen "Verfahrens-Lehre" (HESSE) finden. Als empirisch-analytische Lehre muß sie curriculare Kommunikationsprozesse erfassen und beschreiben, als normative Lehre diese Prozesse kritisieren, beurteilen und bewerten können. Um die beiden miteinander verknüpften Funktionen wahrnehmen zu können, ist eine solche Verfahrenslehre als wesentlicher Bestandteil einer curricularen Bildungsplanung nicht nur aufgrund normativer Theoriebeiträge zu entwickeln, sondern muß sich auch auf empirische Beobachtungen und Erfahrungen der tatsächlich ablaufenden Kommunikationsprozesse gründen, die bei der Entwicklung von Bildungsplanung ablaufen. Denn nur so läßt sich verhindern, daß realitätsfremde Forderungen die Verfahrenslehre bestimmen.

Der wesentliche Gesichtspunkt eines solchen Verfahrensmodells besteht darin, daß die Entscheidungen der Bildungsplanung intersubjektiv überprüfbar und nachvollziehbar werden. Unter dem Aspekt angestrebter Institutionalisierung von Weiterbildung wäre ein solches Verfahrensmodell außerordentlich nützlich; öffentlich verantwortete Weiterbildung und ihre Institutionalisierung dürften entscheidend davon abhängen, inwieweit sie auf eine solche Verfahrensordnung mit angehbaren Strukturprinzipien zurückgehen bzw. inwieweit sie sich auf eine solche berufen können. Obwohl ein ausgearbeitetes Verfahrensmodell noch nicht vorliegt, lassen sich die vorliegenden Konzepte zur Weiterbildung danach beurteilen, ob und in welcher Weise sie den miteinander verknüpften Aspekten einer organisierten Kommunikation und Kooperation sowie einer systematischen Informationserhebung (also Kommunikation und Arbeit in der Terminologie von HESSE) Rechnung tragen. Auf dem Hintergrund des "vertikalen" und "horizontalen" Aspektes dürften insbesondere für die Weiterbildung Kommunikationsprozesse und systematische Informations- und Datenermittlung von besonderer Bedeutung sein. Beide Aspekte thematisieren Weiterbildung als Einrichtung, die über den traditionellen Rah-

men des Bildungssystems hinausreicht. Insofern werden Institutionalisierungsententionen nur dann zu realisieren sein, wenn die Vorstellungen der Beteiligten und Betroffenen aus den unterschiedlichen sozialen Systemen, die durch Weiterbildung enger aufeinander bezogen werden, in Kommunikations- und Kooperationsprozesse zusammengeführt und zugleich die Informationen über hochschulexterne Situationen des Arbeitsmarktes, in denen die potentiellen Weiterbildungsteilnehmer stehen, in die Kommunikations- und Entscheidungsprozesse der Weiterbildungsplanung eingeführt werden.

Betrachtet man die vorliegenden Ansätze für eine Weiterbildung unter den für die Institutionalisierung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung relevanten Verfahrensgesichtspunkten (Kommunikationsprozesse und systematische Informationserhebung), dann ergibt sich folgendes Bild:

a) Im Rahmen der bildungspolitischen Konzepte sind Baukastengesamthochschule und Sandwich-Universität vor allem als Strategien langfristiger Planung anzusehen. Sie übernehmen die Funktion von Denkmodellen, in denen relativ abstrakte Überlegungen hinsichtlich der Verteilung der Bildungskontingente und des periodischen Wechsels von Arbeit und Lernen ihren Niederschlag gefunden haben. Eine Verfahrensebene für die curriculare Planung ist in den Modellen nicht explizit vorgesehen. Im Rahmen der Baukastengesamthochschule, in der Erststudium und Weiterbildung nur vom Teilnehmer her zu unterscheiden ist, gibt es keine die Weiterbildung betreffenden Kommunikationsprozesse; auch die Informationen über hochschulexterne Situationen bleiben individualisiert, d.h. auf das beschränkt, was der einzelne Weiterbildungsteilnehmer an Praxiserfahrungen in die Hochschule mitbringt oder dort weitergibt. Im Konzept der Sachwich-Universität ist zwar der Hinweis auf die Abstimmung der Studiengänge zwischen Wirtschaft und Universität enthalten, doch sind



entsprechende Vermittlungsinstitutionen und -mechanismen, in denen der curriculare Kommunikationsprozeß auf der Basis systematisch erhobener Informationen stattfinden könnte, nicht ausgeführt. Das Konzept der Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung hingegen thematisiert die Verfahrensfrage. Die Programmentwicklung soll sich auf vorangegangene Kommunikationsprozesse zwischen Repräsentanten der Hochschule und der Praxis stützen, wobei jedoch die Initiative und die Entscheidung bei der Hochschule liegen. Gegenüber den bisherigen Verfahren der Studienplanung enthält somit das Verfahren der Weiterbildungsplanung eine explizite Verbindung zum Bereich der Praxis, doch dürfte diese nur sehr schwach und einseitig sein, da sie nur auf einer zu nichts verpflichtenden Anhörung von Vertretern der Praxis durch die tatsächlich Verantwortlichen in der Hochschule beruht; dies gilt sowohl für die Verbindung des für die Weiterbildung verantwortlichen Zentralorgans der Universität zur Praxis als auch für die Ebene, auf der die Programme für einzelne Programm- bzw. Fachbereiche erarbeitet werden.

b) Bei den pragmatischen Ansätzen ist zwischen den program-matischen Intentionen bezüglich der Verfahrensgesichtspunkte und deren tatsächlicher Einlösung zu unterscheiden. Im Falle des Universitätsseminars der Wirtschaft wird die ursprünglich angestrebte institutionelle Zusammenarbeit von Wissenschaft und Wirtschaftspraxis aufgrund der überkommenen Struktur des Verhältnisses von Hochschule und Wirtschafts-praxis nicht realisiert. An die Stelle der ursprünglich geplanten expliziten Regelungen für Kommunikationsprozesse und systematische Befriedigung von Informationsbedürfnissen tritt die "Lehrphilosophie" einer sich von vorneherein als praxisnah, interdisziplinär und integriert verstehenden Managementlehre, aus der das Programm der Weiterbildung deduziert wird. Der auf konkrete Ziele, Inhalte und Methoden zielende Deduktionsvorgang beruht auf Interpretationsvor-gängen, die im einzelnen nicht explizit werden; es wird

nicht deutlich, inwieweit die Ergebnisse auf Konsens der Beteiligten beruhen, noch wie neue, die volle Komplexität der zu entscheidenden Fragen sichernde Informationen Eingang in den Interpretationsvorgang finden. Das Kontaktstudium der Universität Augsburg versucht hingegen, die im Konzept der Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung angegebenen Verfahren der Kommunikation und der Informationsbeschaffung zu realisieren; der konkrete Versuch zeigt, daß die Kommunikationsprozesse zwischen Hochschule und Wirtschaftspraxis auch im Rahmen einer Kontaktstelle unzulänglich organisiert sind und grundsätzlich von der Binnenorientierung der Hochschule, d.h. von den herkömmlichen Interessen der Wissenschaft und der Wissenschaftler bestimmt werden.

c) Die empirischen Forschungsansätze verstehen sich von vorneherein als Beiträge zur Befriedigung von Informationsbedürfnissen, die im Zusammenhang mit der Kommunikation und der Entscheidung über Lernziele und -inhalte auftreten. Sie differieren weniger in dem mehr oder weniger explizit geäußerten Selbstverständnis, Beiträge für ein dezisionistisches Planungsmodell zu liefern als vielmehr darin, inwieweit sie diesem Selbstverständnis tatsächlich nachkommen. Zunächst gehen alle Ansätze davon aus, daß die von ihnen erarbeiteten und gesammelten Informationen und Daten - im Rahmen einer Arbeitsteilung zwischen Bildungspolitikern und Wissenschaftlern - Gegenstände der Interpretation von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen der Bildungspolitiker sind. Erst in zweiter Linie unterscheiden sich die Ansätze dann in der Auffassung, inwieweit die außerhalb des Bildungssystems erhobenen Anforderungen feste Anhaltspunkte für Bildungsziele und -inhalte sind, von denen her mit Sicherheit ein konkretes Bildungsprogramm deduziert werden kann. Je mehr die Auffassung zum Ausdruck kommt, daß die Anforderungen und Situationen außerhalb des Bildungssystems den Charakter einer unabhängigen Variablen besitzen, desto weniger kommt den Kommunikations- und Entscheidungs-

prozessen eine tatsächliche Bedeutung zu und desto weniger haben die durch das dezisionistische Planungsmodell postulierten selbständigen Verfahrensaspekte wirkliche Relevanz. Bei den dargestellten Ansätzen scheinen die Kommunikationsprozesse in der Kölner Untersuchung (obwohl dort zugleich auch die Einwirkungsmöglichkeiten des Bildungssystems auf die Arbeitsanforderungen betont werden) durch die Orientierung an bildungssystemexternen Informationen am stärksten, in der Hannoverschen Untersuchung dagegen am schwächsten begrenzt.

In den verschiedenen Ansätzen kommen Verfahrensgesichtspunkte und -elemente sehr unterschiedlich zum Ausdruck; insgesamt wird aber deutlich, daß Institutionalisierung der Weiterbildung ohne Legitimität sichernde explizite Verfahren curricularer Bildungsplanung nicht möglich sein dürfte. Im Hinblick auf eine öffentlich verantwortete Weiterbildung sind an ein solches Verfahren Forderungen zu stellen: Es ist zu gewährleisten, daß

- die Mannigfaltigkeit- und Pluralität der Gesichtspunkte, die von den verschiedenen curriculumrelevanten Seiten (Abnehmer, Teilnehmer, Lehrende, Repräsentanten des öffentlichen Interesses) her geäußert werden, für die Kommunikations- und Entscheidungsprozesse über Lernziele und -inhalte bestimmend werden können;
- die Fülle von curriculumrelevanten Informationen über Qualifikationen und Dispositionen der Lehrenden und Lernenden sowie die über Anforderungen in beruflichen Situationen uneingeschränkt in die den Entscheidungsprozessen vorangehende Kommunikation eingehen können.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das Verfahren darauf angelegt sein soll, weder die Kommunikation auf partikulare Interessen noch die Komplexität der Situationen, an denen Weiterbildung orientiert werden soll, von vornherein auf Teilaspekte zu beschränken.

Werden diese Forderungen an eine curriculare Bildungsplanung für eine öffentlich verantwortete Weiterbildung mit den vorliegenden Ansätzen und Vorschlägen konfrontiert, so zeigt sich, daß diese sich durch jeweils spezifische Einschränkungen in den Dimensionen Kommunikation und Information auszeichnen. Die Frage nach den Faktoren der Einschränkung verweist (neben den technischen Unzulänglichkeiten) vor allem auf das jeweils unterschiedlich interpretierte Verhältnis von Ausbildung und Arbeitsmarkt, Bildungs- und Beschäftigungssystem. Wird z.B. ein Zusammenhang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt in Abrede gestellt, was bezüglich des Studiums durchaus von sehr unterschiedlichen Positionen her vertreten wird <sup>49)</sup>, so wäre es weder erforderlich, Abnehmer (Beschäftigter) und Hochschulabsolventen als potentielle Weiterbildungsteilnehmer an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen über Curricula der Weiterbildung zu beteiligen noch erschienen systematisch erhobene Informationen über Arbeitssituationen für die Konstruktion von Weiterbildungsprogrammen notwendig. Wird jedoch davon ausgegangen, daß Ausbildung ihre Legitimationsbasis nicht nur in einem autonomen Wissenschafts- und Bildungssystem hat, wofür die Erwartungen der in der Ausbildung Stehenden ebenso sprechen wie die Praxis der Bildungsinstitutionen selbst, und zwar auch dann noch, wenn sie (noch) nicht gefragte Qualifikationen erzeugen, dann stellt sich die Frage, von wem und unter welchen Gesichtspunkten Erwartungen und Ansprüche zu Orientierungsgrößen für organisierte Lernprozesse der Weiterbildung gewählt werden. Diese Frage wird insbesondere im Kontext der Weiterbildung akut, da sich ihr Bezug zum Arbeitsmarkt und zum Beschäftigungssystem und darüber hinaus zu anderen sozialen Systemen schon durch zeitliche Verschränkung von Bildungsprozessen und Handlungsprozessen, vor allem Arbeitsvollzügen, herstellt.

#### 4. Zusammenfassung des ersten Teils

Zentrale Gesichtspunkte und Probleme der Weiterbildung von Hochqualifizierten werden im Rahmen der Weiterbildung und ihrer Entwicklungstendenzen herausgearbeitet und dargestellt. Das Kontaktstudium des Wissenschaftsrates, von dem ausgegangen wird, ist im Kontext der neueren bildungspolitischen und -planerischen Auffassungen als ein Teil der Weiterbildung von Hochqualifizierten und als ein Teil der Weiterbildung überhaupt anzusehen. In einem angestrebten und im Entstehen begriffenen Gesamtbereich Weiterbildung, der als vierter Hauptbereich öffentlich verantworteter Bildung gilt, vollzieht sich eine Entwicklung von einer traditionell institutionenbezogenen Erwachsenenbildung zu einer adressaten- bzw. zielgruppenbezogenen Weiterbildung, in die die Weiterbildung von Hochqualifizierten einzuordnen ist. Neben dieser Tendenz zu einem von den Adressaten bzw. Zielgruppen her definierten Weiterbildungsbegriff ist eine zweite Entwicklungsrichtung der Weiterbildung erkennbar, die sich auf den Übergang von einer bildungsidealistisch zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Lernzieldiskussion bezieht. Diese Tendenz teilt die Weiterbildung mit den anderen Bereichen des Bildungssystems, doch dürfte die auf die Weiterbildung bezogene Diskussion besonders ausgeprägt sein, da hier die Bereiche von Bildung, Beruf und Beschäftigung zusammenstoßen und zwingend miteinander verknüpft werden müssen. Diese Verknüpfung muß sowohl strukturell-organisatorisch bewältigt werden als auch curricular eingelöst werden. Die anstehenden Probleme einer Neuverteilung der Bildungsanstrengungen und -kontingente über die Lebenszeit eines Individuums, die von der Weiterbildung her angegangen werden müssen, können nur im Kontext der strukturell-organisatorischen Verknüpfung und Kooperation der Träger von Weiterbildung (im Bildungs- und Beschäftigungssystem) und der langfristig entscheidenderen Frage der curricularen Abstimmung von Bildung, Beruf und Beschäftigung geleistet werden. Im Bereich der Weiterbildung von Hochqua-



lifizierten stellen sich die Probleme einer Institutionalisierung der Interdependenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem insbesondere als wechselseitige Abstimmung der Ansprüche von Wissenschaft und Praxis, wobei es im einzelnen darum geht, sowohl bildungs- und wissenschafts-externe, d.h. hochschulexterne als auch bildungs- und wissenschaftssysteminterne, d.h. hochschulinterne Kriterien für die Organisation von Lernprozessen der Weiterbildung zu verknüpfen und im Rahmen der Gestaltung von Curricula verbindlich zu machen.

In der Darstellung der bisher vorliegenden Ansätze, Modelle und Vorstellungen zur Weiterbildung von Hochqualifizierten werden bildungspolitische und pragmatische Ansätze sowie Beiträge der empirischen Forschung zur Weiterbildung unterschieden. Dabei werden insbesondere die beiden zuletzt genannten Gruppen von Ansätzen unter dem Aspekt einer Institutionalisierung von Weiterbildung für Führungskräfte der Wirtschaft dargestellt und analysiert. In einem Bereich, in dem die Ansprüche von Wissenschaft und Praxis bisher weitgehend unvermittelt aufeinanderstoßen, stellt die praktizierte Weiterbildung für Führungskräfte der Wirtschaft pragmatische Versuche der institutionalisierten Vermittlung von Bildung, Beruf und Beschäftigung dar, während die Forschungsansätze zeigen, welche Kriterien und Gesichtspunkte für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Weiterbildung durch unterschiedliche empirische Strategien bisher ermittelt wurden.

Die von unterschiedlichen Interessen und Intentionen her entworfenen Ansätze zur Weiterbildung von Hochqualifizierten stellen jeweils spezifische Ausschnitte und Probleme in den Vordergrund. Als entscheidende Konsequenz aus der Diskussion der Ansätze ergibt sich die Notwendigkeit curricularer Verfahren, in die nicht nur (unzulänglich ermittelte) Arbeits- und Berufsanforderungen, sondern auch andere curriculumrelevante Gesichtspunkte im Hinblick auf die Kon-

struktion ausgewogener Weiterbildungsprogramme Eingang und Verarbeitung finden müssen. Der für eine öffentlich verantwortete Weiterbildung erforderliche integrative Ansatz, in dem die curriculare wie auch die strukturell-organisatorische Problematik in der Weise bewältigt werden, daß das gesamte mögliche Spektrum curriculumrelevanter Informationen in einen ausgewogenen und systematisch angelegten Kommunikations- und Entscheidungsprozeß eingebracht wird, steht noch aus. Nach den bisherigen Ansätzen muß die Institutionalisierung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung für Hochqualifizierte demnach bei der Institutionalisierung von Verfahrensordnungen für curriculare Planung und Entwicklung ansetzen, was zugleich bedeutet, daß der institutionelle Rahmen für die sozialwissenschaftlich orientierte Lernzieldiskussion erst geschaffen werden muß. Wenn diese Verfahren sowohl das Kriterium Kommunikationsprozeß zwischen den zur Entscheidung Verpflichteten und den von der Entscheidung Betroffenen als auch das Kriterium systematisch erhobener Information umfassen, können die zahlreichen partikularen Interessen, die von den verschiedenen Beteiligten und Betroffenen an die Weiterbildung hergetragen werden, angemessen berücksichtigt und gegebenenfalls mit fundierten Sachargumenten relativiert bzw. abgewiesen werden. Organisation eines kommunikativen Prozesses und systematische Ermittlung von lernprozeßbezogener Information sind demnach die Bestandteile, die eine curricular orientierte Weiterbildungsplanung einschließen muß. Verfahren mit diesen Kriterien sind keine einmaligen Maßnahmen zur Institutionalisierung von Weiterbildung, sondern sind als Dauereinrichtung wesentliche Bestandteile von institutionalisierter Weiterbildung überhaupt. Darüber hinaus ist festzuhalten, daß der institutionelle Rahmen für die curricularen Verfahren auf einer eigenständigen, den potentiellen Weiterbildungseinrichtungen übergeordneten Funktionsebene zu verankern ist, um die Zielsetzungen und Strukturen der bisher getrennten Prozesse und Einrichtungen nicht einseitig determinierend wirksam werden zu lassen.

## II. Teil: Weiterbildung und das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem

### 5. Weiterbildung und die Bewältigung der Probleme wachsenden Wissens und sozialen Wandels

Aus der Analyse der bisher vorliegenden Ansätze zur Weiterbildung für Hochqualifizierte ergab sich ein Defizit an Überlegungen und konkreten Aktivitäten zur Realisierung von Verfahren einer curricular orientierten Bildungsplanung, die für die Institutionalisierung von öffentlich verantworteter Weiterbildung jedoch unverzichtbare Voraussetzung und Bedingung darstellt. Die Notwendigkeit eines solchen Verfahrens, für dessen Institutionalisierung im dritten Teil ein Modell und Kriterien entwickelt werden sollen, läßt sich aus Stellung und möglichen Funktionen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Bildung, Beruf und Beschäftigung herleiten. Weiterbildung muß Arbeit und Lernen, Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgrund der wechselseitigen Verschränkung von Arbeits- und Lernprozessen enger aufeinander beziehen als im Rahmen des traditionellen zeitlichen Nacheinanders von Bildung und Beschäftigung. Die Herstellung des neuen Verhältnisses, dessen Schwerpunkt im curricularen Bereich liegen muß, kann nicht - soweit es sich um eine öffentlich verantwortete Weiterbildung handelt - ad hoc aufgrund partikularer Interessen und eines zufällig oder systematisch eingeschränkten Informationshorizontes erfolgen, sondern muß die Mannigfaltigkeit der Interessen, Wünsche und Informationen aus Bildungs- und Beschäftigungssystem berücksichtigen und zusammenführen. Weil das Bildungssystem in bezug auf das Beschäftigungssystem weder nur unabhängige noch nur abhängige Variable ist, sondern sowohl Elemente einer unabhängigen als auch solche einer abhängigen Variablen enthält, ist die Weiterbildung, die die wechselseitigen Beziehungen einlösen und zum Ausdruck bringen muß, nicht von vorneherein und endgültig in ihren Funktionen und ihrer Stellung zum Bildungs- und Beschäftigungssystem zu bestimmen. Dabei bezieht sich die Herausforderung, das Verhältnis

von Arbeit und Lernen, Bildungs- und Beschäftigungssystem immer wieder neu zu bestimmen, nicht nur auf den Bereich der Weiterbildung, sondern unter dem Gesichtspunkt des Zusammenhanges aller auf ein Individuum bezogenen Lernprozesse auch auf die der Weiterbildung vorgelagerten Lernprozesse der beruflichen Erstausbildung (Studium) und deren Verhältnis zu Beruf und Beschäftigung.

Ziele, Inhalte und Funktionen von Weiterbildung hängen weitgehend davon ab, wie das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung bestimmt und interpretiert wird. Die oben dargestellten, praktizierten und vorgeschlagenen Weiterbildungsansätze können dafür als Beispiel dienen, auch wenn in der Regel das Verhältnis nicht expliziert wird. Im Hinblick auf die Institutionalisierung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung ist es deshalb erforderlich, im folgenden grundlegende Aspekte der Position der Weiterbildung im Spannungsfeld von Bildungssystem und Beschäftigungssystem zu analysieren. Die Position der Weiterbildung stützt sich insbesondere auf

- die Funktion, die der Weiterbildung hinsichtlich der Bewältigung von wachsendem systematischem Wissen und sich beschleunigendem sozialen Wandel im Zusammenhang mit der Neuverteilung von Bildungsanstrengungen im Lebenslauf eines Individuums zukommt sowie
- auf die Funktion, die Flexibilität des Bildungssystems im Zusammenhang mit der wechselseitigen Abstimmung der Ansprüche von Bildung, Beruf und Beschäftigung herzustellen und zu gewährleisten.

Im folgenden wird deshalb von der Funktion der Weiterbildung ausgegangen, die Probleme wachsenden Wissens und Wandels zu bewältigen, wobei insbesondere die auf diese Funktion bezogenen Strategien herausgearbeitet werden. Dabei werden sozio-ökonomische Stellung eines Individuums und die Dauer und Art der beruflichen Erstausbildungsprozesse als die für den Einsatz von Weiterbildung überhaupt bzw. die Inhalte

und Ziele der Weiterbildung entscheidenden Merkmale identifiziert und in ihrer Bedeutung für die Weiterbildung näher analysiert. Auch für die hochqualifizierten Arbeitskräfte (Akademiker), bei denen diese Merkmale in charakteristischer Weise ausgeprägt sind, erhalten Weiterbildungsprozesse von diesen Merkmalen her ihre spezifische Orientierung.

Die Funktion der Weiterbildung, die Probleme wachsenden Wissens und sozialen Wandels zu bewältigen, vollzieht sich bisher unter den Bedingungen eines sich verselbständigenden Bildungssystems, die jedoch von einer sich institutionalisierenden Weiterbildung selbst beeinflusst und verändert werden. Dies geschieht insbesondere dann, wenn Weiterbildung bewußt als Instrument der Bildungsplanung dazu eingesetzt wird, die Ansprüche von Bildungs- und Beschäftigungssystem aufeinander zu beziehen und aufeinander abzustimmen. Diese Funktion der Weiterbildung als Instrument der Bildungsplanung löst zwar nicht das Problem, Lernprozesse der Weiterbildung für Hochqualifizierte inhaltlich zu bestimmen und zu organisieren, sie führt jedoch zu den curricularen Problemen zurück und macht darauf aufmerksam, daß die Inhalte und Ziele der Weiterbildung nicht einseitig von Situationen des Beschäftigungssystems oder von bildungspolitischen Leitideen deduziert noch allein von Ansprüchen der Teilnehmer oder Abnehmer bestimmt werden können, wenn sie als öffentlich verantwortete Weiterbildung die Funktion der Abstimmung und der Bewältigung von wachsendem Wissen und sozialem Wandel erfüllen soll. Damit wird wiederum auf die Notwendigkeit eines Verfahrens curricularer Weiterbildungsplanung verwiesen, das für die Institutionalisierung von Weiterbildung unverzichtbar ist.



### 5.1. Weiterbildungsstrategiekonzepte

Die Forderung nach Weiterbildung erscheint unmittelbar evident, wenn sie mit dem Anwachsen bzw. Veralten von Wissen begründet wird; diese Evidenz hat sich für die theoretische Reflexion der Weiterbildung und der mit ihr zusammenhängenden Probleme bisher wenig förderlich ausgewirkt. Obwohl die Konturen eines selbständigen Weiterbildungsbereichs sich in der bildungsplanerischen und bildungspolitischen Landschaft abzeichnet, ist die Einordnung der Weiterbildung in einen theoretischen Rahmen von Bildung und Sozialisation nicht in einem vergleichbaren Tempo erfolgt. Der theoretische Stand im Bereich der Weiterbildung ist, angesichts der zu lösenden Probleme, unzulänglich. Es wird seit Jahren beklagt, daß zum Beispiel empirische Untersuchungen über die Fortbildung und Fortbildungsbereitschaft von Akademikern nicht auf vorhandene Theorien der Bildung oder der Berufe gestützt werden können (vgl. z.B. EMNID-Institut, 1963; KUNTZ, 1973).

Die weitere Auseinandersetzung mit der Weiterbildung zeigt, daß sie bisher vor allem als Chance begriffen wird, die Steuerleistungen bezüglich des sozialen Systems zu vergrößern. Sie wird als Instrument der Personalpolitik in Steuerungsprozesse von Arbeitsorganisationen eingeschaltet wie als Instrument der Arbeitsmarktpolitik (vgl. Arbeitsförderungsgesetz von 1969) in die größerer sozialer Zusammenhänge. Als Teil des Subsystems Bildung nimmt Weiterbildung eine relativ leicht zu lokalisierende Position ein. Es wird erwartet, daß sie für den Systemzusammenhang, in den sie eingebracht wird, eine spezifische Leistung erbringt, die kein anderer Teil des Systems erbringen könnte. Diese bevorzugt funktionalistische Betrachtungsweise der Weiterbildung erklärt auch, warum sie als ein Teilbereich des Bildungssystems weitgehend akzeptiert und im Begriff ist, sich zu etablieren.

Wird die Weiterbildung als ein Teil des institutionalisierten Sozialisationsvorganges begriffen, der bestimmten Bil-

dungsinstitutionen übertragen werden kann, so läßt sich die Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt funktionalistischer Systemvorstellungen als Antwort auf spezifische Systemprobleme interpretieren, die im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Differenzierung und funktionaler Spezifizierung entstanden sind. Die Ausgliederung von organisierten Bildungsprozessen aus dem allgemeinen (informellen) Sozialisationsvorgang in Form der allgemeinbildenden Schule (Schulpflicht) läßt sich zum Beispiel darauf zurückführen, daß nur so eine Bedrohung des einmal erreichten Wissenstandes abzuwenden war. Für die organisierte Weiterbildung wiederholt sich dieser Vorgang, wobei bezüglich der Gründe und Motive für diesen Prozeß zu differenzieren ist. Bei der Ausdehnung und Institutionalisierung systematischer und organisierter Lernprozesse geht es nicht nur darum, den drohenden Verlust von Spezialwissen im Sinne technischen Wissens zu verhindern; von Anfang an wird die Institutionalisierung von Lernprozessen von der aufklärerischen Idee einer Persönlichkeitsbildung und Selbstverwirklichung durch Bildung mitgetragen. Beide Motive sind auch in der gegenwärtigen Weiterbilddiskussion wirksam.

Das Problem in einer sich ständig arbeitsteilig differenzierenden Gesellschaft liegt deshalb in der Sicherung einer berufsspezifischen Ausbildung, die nur gewährleistet werden kann, wenn die Differenzierung der Lernprozesse der sozialen Differenzierung in Berufstätigkeiten und Professionen folgt. Es geht darum, die Kongruenz von Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur zu gewährleisten, die in dem Augenblick nicht mehr gegeben ist, indem das informelle learning-by-doing, die Einheit von Bildungsprozessen und Arbeitshandeln, angesichts von technologischen und organisatorischen Anforderungen an neuen Arbeitsplätzen nicht mehr ausreichend qualifiziert. Reicht auch die dem beruflichen Einsatz vorgeschaltete organisierte Bildungsphase angesichts der Spezialisierung von Berufsqualifikationen und der Diskontinuität des technologischen Wandels (Modernitätsschübe) nicht mehr aus, so läßt sich das Problem des raschen An-

wachsens von systematischem Wissen in allen Bereichen bei gleichzeitiger hoher Obsoleszenzrate nur durch Lernprozesse lösen, die sequentiell über die gesamte Biografie eines Menschen angeordnet sind.

Wenn man das Bildungssystem deshalb als jenes gesellschaftliche Subsystem bezeichnen kann, "das sich mit dem internen Folgeproblem der Erhaltung von Systemeigenschaften beschäftigt, die sich aufgrund gesellschaftlicher Arbeitsteilung entwickelten" (JENSEN, 1970, 55), so ist unter dem Aspekt des Einschlusses der Weiterbildung in dieses Subsystem zu ergänzen, daß es auch die Folgeprobleme bewältigen hilft, die sich aufgrund des rapiden sozialen Wandels in Form von Anwachsen und Veralten systematischen Wissens einstellen. Die Formulierung von der Bewältigung der Folgen des technologischen und soziokulturellen Wandels durch das Bildungssystem impliziert eine von Sozialisationseffekten abhängige Entwicklung, die durch Bildungsanstrengungen immer wieder eingeholt werden muß; sie bedeutet zugleich die Sicherung gesellschaftlicher Innovation durch die Ergebnisse organisierter Bildungsprozesse.

#### 5.1.1. Lernen des Lernens

Die Bewältigung des Anwachsens systematischen Wissens kann nicht durch eine einmalige Lösung des Problems erfolgen, sondern nur durch die Installierung eines Mechanismus, der es gestattet, das Problem durch eine Institution zu regeln, d.h. immer wieder unproblematisch handzuhaben; bestimmte Möglichkeiten des Handelns werden so dauerhaft organisiert. Der Mechanismus, der in Frage kommt, das rasche Anwachsen von Wissen dauerhaft zu regeln, besteht darin, das Lernen zu lernen. LUHMANN bezeichnet einen solchen Mechanismus zur Lösung von Systemproblemen, weil er auf sich selbst angewandt wird, als reflexiv (LUHMANN, 1970, 92). Zweifellos ist dieser reflexive Mechanismus eine wichtige Voraussetzung und Bedingung von Weiterbildung. In der Institutionalisierung der Weiterbil-

dung wird mit darüber entschieden, inwieweit das Reflexivwerden von Lernen gefördert und stabilisiert wird. Auf diesen Schlüsselbegriff der Weiterbildung wird im folgenden näher einzugehen sein.

LUHMANN geht davon aus, daß unter Mechanismus eine dauerhaft institutionalisierte funktional-spezifizierte Leistung bezüglich eines Systems zu verstehen ist, die Systemprobleme löst. Soziale Mechanismen entwickeln sich im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung spezifischer Funktionen eines sozialen Systems, sie sind deshalb nur in sich verändernden Gesellschaften vorstellbar. In Sozialordnungen, in denen die Tradition den Konsensus sichert, entfallen die Probleme des Wandels und damit die Bedingungen für stabilisierende Mechanismen und erst recht die für den Sonderfall der reflexiven Mechanismen. Dementsprechend bedeutet Lernen in elementaren Sozialordnungen Sammeln von Erfahrungen im Zusammenhang mit den Tätigkeiten der Reproduktion von Leben; Lernen und Arbeiten vollziehen sich als Einheit. Gegenüber dem traditionell orientierten und bei-  
läufig erworbenen Erfahrungswissen bedeutet ein ausschließlich auf den Erwerb von Kenntnissen gerichteter Lernprozeß eine Ausgliederung und Ausdifferenzierung des Sozialisationsvorganges.

Das geplante, intentionale Lernen, das in hochdifferenzierten Systemen das funktionale Lernen (als learning-by-doing) in immer größerem Maße ergänzt bzw. verdrängt, wird in diesem Differenzierungsprozeß über die Trennung von Sozialisator und Sozialisandenposition soweit organisiert und rationalisiert, wie es heute in detaillierten Formen des Curriculums dargestellt wird. Auf der Basis getrennter Positionen des Lernens und Lehrens werden durch ein Curriculum im strengen curriculumtheoretischen Sinne folgende Elemente festgelegt: Ziele und Inhalte bzw. Stoffe des Lernens, Methoden, Medien, Materialien, Organisationsformen des Unterrichts und Instrumente der Erfolgskontrolle.

Auf einer solchen Planungsgrundlage wird es möglich, den Lernprozeß reflexiv zu machen, d.h. "einen Teil der Lernfähigkeit für das Lernen des Lehrens und Lernens abzuzweigen" (LUHMANN, 1970, 94).

Während das Lernen des Lehrens und damit die Verselbständigung der Lehrerrolle bereits in einem relativ früheren Stadium der Ausdifferenzierung des Lern- bzw. Sozialisationsvorganges unter dem Gesichtspunkt der Effektivierung des Lernprozesses nützlich erscheint, wird ein Lernen des Lernens erst dann erforderlich, wenn der Bedarf an systematischem Wissen so angewachsen ist, daß es, ohne den zusätzlichen Aufwand das Lernen zu lernen, nicht zu bewältigen ist. Bei der Fülle des anzueignenden Wissens ist ein unmittelbarer Erwerb problematisch geworden, es müssen deshalb produktive Umwege eingeschlagen werden, die den Lernprozeß aufgrund von zusätzlichen Lernanstrengungen in einen reflexiven Lernprozeß verwandeln und damit die Lernkapazität steigern, die Lernprozesse effektivieren.

Der Schritt zur Steigerung der Lernkapazität vollzieht sich zunächst vom Faktenwissen zum Erwerb problemlösender Verhaltensweisen, die in der Strukturierung von zusammenhängendem Wissen gewonnen werden. Mit dieser Kategorie von Lernen ist die Transferfähigkeit bezeichnet, die als Voraussetzung der Trennung von Lernen und Handeln, Ausbildung und Arbeit gelten muß. Kenntnisse struktureller Zusammenhänge, die in organisierten Lernprozessen erworben werden, müssen auf Zusammenhänge und Situationen außerhalb des eigentlichen Lernvorganges übertragen werden können. In einem weiteren Schritt ist dabei nach GAGNÉ (1969) zwischen einem lateralen und einem vertikalen Transfer von Lerneffekten zu unterscheiden. Der laterale Transfer wird definiert als direkte Übertragung des in Bildungsinstitutionen Gelernten auf Verwendungssituationen außerhalb der Bildungsinstitutionen. Dem vertikalen Transfer liegt der Gedanke der Transfers von einer niedrigen Lernart auf eine höhere



im Rahmen der Taxonomie von GAGNÉ zugrunde. Er bezieht sich auf die Übertragung eines Lerneffektes auf einen weiteren nachfolgenden Lernprozeß, d.h. "wenn eine zu lernende Fähigkeit rascher erworben wird, nachdem zuvor untergeordnete Fähigkeiten erlernt wurden" (1969, 189).

Mit dem Lernen des Lernens ist die Voraussetzung vorhanden, den Zugriff für spätere Lernprozesse zu erleichtern und den Lernbedarf zu strukturieren. LUHMANN schließt aus dem Entlastungseffekt des reflexiven Lernprozesses auf einen inhaltlichen Aspekt, das Verhältnis zum Gelernten verändert sich: wenn etwas leicht erworben werden kann, wird es auch leichter wieder aufgegeben. Mit dem nur mittelbar Gelernten identifiziert sich das Individuum nicht in dem Maße wie mit dem unmittelbar Erfahrenen. Die positive Perspektive eines "zwanglosen, sachlichen Diskussionsstils", der "das Potential sozialer Systeme für die Behandlung komplexer Probleme in sachlicher und zeitlicher Hinsicht" (LUHMANN, 1970, 95) fördert, wird von LUHMANN aufgrund der Reflexivität des Lernens entworfen.

Die Reflexivität des Lernens läßt sich logisch nicht begrenzen. Es wäre möglich, sie ad infinitum weiter zu treiben. So läßt sich beispielsweise denken, daß man lernt, das Lernen des Lernens zu lernen und in diesem Sinne weiter in unabschließbare Handlungsreihen gerät, die auf das Gegenteil dessen hinauslaufen, was reflexive Mechanismen versprechen: nämlich Stabilität hinsichtlich der zuverlässigen Wiederholung funktionaler Leistungen für ein System. Unter Hinweis auf SCHELISKYs (1965, 250 ff.) positiv beantwortete Frage nach der Institutionalisierbarkeit der Dauerreflexion sieht auch LUHMANN die Institutionalisierbarkeit reflexiver Mechanismen als gewährleistet an. Das Lernen des Lernens bedarf deshalb der institutionellen Einbettung auch dann, wenn im einzelnen noch nicht feststehen kann, was schließlich gelernt wird. Es stellt sich die Frage, wie Institutionen beschaffen sein müssen bzw. in welcher Weise sie zu verändern sind, um das Lernen des Lernens zu vermit-

teln. Inwieweit ist das Lernen des Lernens ein einmaliger Vorgang oder inwieweit kann es oder muß es Prinzip aller Lernprozesse sein? Erübrigt es möglicherweise organisierte Lernprozesse in der Weiterbildung?

Eine Institution, die sich das Lernen des Lernens zur ausschließlichen Aufgabe gemacht hat, existiert nicht. Für alle Einrichtungen des Bildungssystems wird aber unter dem Begriff des wissenschaftsbestimmten Lernens angestrebt, was mit der Formel vom Lernen des Lernens gemeint ist. "Der Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens entspricht formal der Grundsatz vom Lernen des Lernens" (Deutscher Bildungsrat, 1970, 33). In dem Maße, wie die Inhalte und Gegenstände des Lernens an den Wissenschaften orientiert werden, vermitteln die Bildungsgänge nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern fördern auch die Lernfähigkeit. Die Steigerung der Lernfähigkeit führt über eine Steigerung der Rationalität, die im wissenschaftlichen Umgang mit den Gegenständen der wissenschaftlich bestimmten und wissenschaftlich erklärbaren Umwelt erworben wird. Der Prozeß der Rationalitätssteigerung, der sich mit dem Reflexivwerden des Lernprozesses verbindet, läßt sich nicht an einer bestimmten Altersstufe festmachen oder auf eine Bildungsstufe beschränken. Lerngegenstände und -bereiche müssen für jede Altersstufe an dem Anspruch der Wissenschaften orientiert werden. Damit wird das Reflexivwerden des Lernens notwendigerweise auf ein jeweils neues Niveau transponiert.

Nahezu übereinstimmend wird zum Beispiel in den Reformkonzepten für das wirtschaftswissenschaftliche Studium (vgl. BLASCHKE u.a., 1972, 81 ff.) versucht, angesichts der Fülle des zu bewältigenden Stoffes den Akzent des Grundstudiums auf die allgemeinen methodischen Prinzipien des Fachgebietes sowie des wissenschaftlichen Arbeitens überhaupt zu legen. Nur unter Voraussetzungen, deren Erwerb zusätzliche Zeit und Anstrengungen in Anspruch nehmen, läßt sich unter dem Aspekt der notwendigen Einschränkungen auf Berufsbilder und

-felder nicht nur eine Auswahl aus der Masse des Fachwissens vertreten, sondern auch deren sequentielle Darbietung und sukzessive Aufnahme. Ohne eine solche Basisvoraussetzung würden die Chancen für den Erwerb neuer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erheblich reduziert; bei starken Veränderungen der Qualifikationsanforderungen bestände die Gefahr, von den Grundlagen her jeweils neu beginnen zu müssen. Ein Grundstudium, das sich auf die methodischen Fundamente eines Fachgebietes konzentriert, kann als ein funktionales Äquivalent für Institutionalisierung des reflexiven Lernprozesses angesehen werden. Die Wissenschaftsorientiertheit des Lernens wird hier in einer fortgeschrittenen Form der Wissenschaftspropädeutik in das Grundstudium eingebracht, d.h. Wissenschaft wird thematisiert. Das Grundstudium stellt jene Investition dar und repräsentiert jene produktiven Umwege, die es erlauben, sich komplizierte Fachkenntnisse in einer sequentiellen Arbeitsteilung nach und nach anzueignen. Der Tendenz innerhalb eines Studienganges, den reflexiven Lernprozeß von Anfang an zu institutionalisieren, entspricht die Tendenz, innerhalb des gesamten Bildungssystems wissenschaftsbestimmtes Lernen so früh wie möglich, d.h. schon im Elementarbereich beginnen zu lassen.

In diesem Zusammenhang ist auf die Affinität von Lernen des Lernens zu allgemeinen Lernzielen zu verweisen. Wenn man unter allgemeinen Lernzielen Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten begreift, die deshalb besonders erstrebenswert sind, "weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit im Interesse des Subjekts überschreiten" (Kollegstufe Nordrhein-Westfalen, 1972, 22), so wird der Zusammenhang mit dem Lernen des Lernens deutlich. Das Prinzip des Lernens des Lernens erscheint im Zusammenhang mit allgemeinen Lernzielen als formale Metaqualifikation oder auch als "Intensivitätsqualifikation" im Unterschied zu "produktiver" und "innovativer" Qualifikation (vgl. MASUCH, 1972, 83). Eine bestimmte inhaltliche Reichweite ist mit

ihr nicht gegeben. Es bleibt zum Beispiel offen, ob sich das Lernen des Lernens in seiner institutionellen Ausprägung der Wissenschaftspropädeutik nur auf methodische Kenntnisse erstreckt oder auch auf die wissenschaftlichen Verhaltensdispositionen einschließlich des Aspektes der politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen von Wissenschaft.

Welche Abstraktheit dem Bildungsziel Lernen des Lernens zukommt, läßt sich an folgendem Beispiel ablesen. In einem Katalog von Schlüsselfähigkeiten, den EDDING (1969, 13 ff.) mit der Intention formuliert, "welche allgemeinen Bildungsziele im nächsten Jahrzehnt und darüber hinaus anzustreben sind, damit das Überleben und womöglich ein gutes Leben unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft gelingt", steht das Ziel, "die Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen", an erster Stelle. Nicht zuletzt diese Abstraktheit und Allgemeinheit hat das Schlagwort vom Lernen des Lernens zur populären bildungspolitischen Formel werden lassen, die immer dann eingesetzt wird, wenn angesichts des beschränkten Fassungsvermögens von Menschen die Bewältigung des anwachsenden Wissens zur Debatte steht. Zugleich wird das Konzept vom Lernen des Lernens auch immer dann erwähnt, wenn es darum geht, Arbeitskräfte auf relativ niedriger Qualifikationsebene mit der erforderlichen Mobilität zum spezialisierten An- und Umlernen auszustatten.

MERTENS (1970, 78) weist darauf hin, daß das Lernen des Lernens als gemeinsames Drittes verschiedenartiger Fertigkeiten den Vorteil besitzt, "auch künftige, heute noch nicht bekannte berufliche Anforderungen mit umschließen" zu können. Das Lernen des Lernens wird den Schlüsselqualifikationen zugerechnet, weil es geeignet ist, wechselndes Spezialwissen rasch und reibungslos zu erschließen <sup>1)</sup>. Gleichzeitig sind grundsätzliche Bedenken gegen das Prinzip als Bildungspostulat zu erheben, da das Lernen des Lernens nicht notwendig auch Innovation bedeutet. "Lernen bedeutet zunächst einmal nur Aufnehmen und Fähigwerden zu reproduzieren. ... Die Gefahr, ein wieder einmal zu dauerhaftes Ethos

zu begründen, welches den gleitenden Übergang zu späteren gesellschaftlichen Leitbildern erschwert, läßt sich vorstellen" (1970, 79 f.).

Unter dem Aspekt der politischen Ökonomie des Ausbildungssystems wird die Tendenz, das Lernen des Lernens in den Vordergrund der anzustrebenden Qualifikationen zu stellen, als notwendige Folge der dynamischen Prozeßstruktur der Produktion im Rahmen kapitalistischer Produktionsverhältnisse gesehen (vgl. MASUCH, 1972; BRIESE, 1973; AXMACHER, 1974). Weil das Arbeitspotential (Qualifikation) jedes einzelnen gegenüber wechselnden Erfordernissen substitutiv einsetzbar sein muß, kann das vom Beschäftigungssystem getrennte Bildungssystem nicht mehr vorrangig arbeitsprozeßabhängige, unmittelbar produktive Qualifikationen vermitteln, sondern muß zunehmend "extrafunktionale Fertigkeiten" (DAHRENDORF, 1956), "prozeßunabhängige Qualifikationen" (KERN/SCHUMANN, 1970) oder "Intensivitätsqualifikationen" bzw. "abstrakte Qualifikationen der Arbeitsintensität" (MASUCH, 1972) erzeugen.

Durch diese Verschiebung der Qualifikationserzeugung auf nur mittelbar produktionsrelevante Qualifikationen wird die Funktionserfüllung des Bildungssystems immer schwieriger, denn es besteht weiterhin die Forderung nach unmittelbar produktionsrelevanten oder arbeitsprozeßspezifischen Qualifikationen von seiten der nach Prozeßniveau stark differenzierten Arbeitsorganisationen. Zugleich kann aber die Herstellung der Qualifikation nicht innerhalb des Produktionssystems selbst erfolgen. Der Charakter der Qualifikation (langfristige und mit hohen Kosten verbundene Erzeugung, immaterielles Gut ohne unmittelbaren Warencharakter) zwingt zu einer vor oder neben dem Beschäftigungssystem stattfindenden Qualifizierung im Rahmen eines vom Staat getragenen Bildungssystems. Damit ist die Krise des Bildungssystems programmiert: "Die Krise des Ausbildungssystems ist in der Logik der Entwicklung der kapitalistischen Akkumulation nicht nur strukturell angelegt, sie verschärft sich generell mit deren Entwicklung" (MASUCH, 1972, 111).



Indem dogmatisch daran festgehalten wird, daß die verselbständigte Form des Bildungssystems dem Kapitalismus immanent sei, wird jede Möglichkeit, dieses Verhältnis wenigstens teilweise, z.B. im Bereich der Weiterbildung aufzuheben oder zu verändern, von vorneherein ausgeschlossen. Der reflexive Mechanismus, das Lernen zu lernen, weist eine solche Möglichkeit auf. Er impliziert nachfolgende Lernprozesse, die sich auf direkte Verwendungssituationen beziehen müssen. Funktionale Differenzierung gehört als Voraussetzung zum Auftreten von reflexiven Mechanismen, die ihrerseits Komplexität durch zunehmende funktionale Differenzierung dadurch zu absorbieren suchen, daß sie gleichartige Akte hintereinanderschalten. Diese die funktionale Arbeitsteilung ergänzende sequentielle Arbeitsteilung bedeutet, daß das hier bedeutsame Problem einer Bewältigung von wachsenden Mengen systematischen Wissens durch die Hintereinanderschaltung von Lernprozessen "gelöst" werden kann. Entscheidend für den Potenzierungs- bzw. Entlastungseffekt ist dabei die Gleichartigkeit der Lernvorgänge. "Wer das Lernen lernt, entlastet dadurch vorgreifend eine Vielzahl noch unbestimmter späterer Lernvorgänge von Aufmerksamkeitsanforderungen und vielleicht auch von Motivbedürfnissen und Gefühlsaufwand; und umgekehrt gesehen ist das Vorlernen selbst dadurch entlastet, daß es den Lernstoff selbst noch nicht im einzelnen zu erfassen und zu behalten braucht" (LUHMANN, 1970, 105).

Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale von späteren Lernprozessen feststellen, die mit dem Lernen des Lernens verknüpft sind:

- Sequentielle Strukturierung der nachfolgenden Lernprozesse stellt hohe Transparenz her;
- Gleichartigkeit der Lernprozesse entlastet von Unsicherheit durch künftige, noch unbestimmte Anforderungen von Situationen;
- Stofforientierung der nachfolgenden Lernprozesse weist auf ihren direkten Verwendungsbezug hin.

Aus diesen formalen Merkmalen läßt sich der inhaltliche Aspekt einer großen Sachlichkeit des gesamten Lernprozesses sowie der Verwendungssituationen, auf die die Lernprozesse bezogen sind, gewinnen. Dieser inhaltliche Aspekt gründet sich nicht zuletzt darauf, daß der mit dem Lernen des Lernens verbundene lebenslange Lernprozeß auf eine sachbezogene (intrinsische) Motivation angewiesen ist. Unter dem Gesichtspunkt einer Weiterbildung müssen vor allem die nachfolgenden Lernprozesse betont werden, die durch Gleichartigkeit, sequentielle Anordnung und Stofforientierung stark spezialisierte Züge gewinnen, ohne daß deutlich würde, inwieweit sie auch noch übergeordnete allgemeine Elemente enthalten können. Die Merkmale der späteren Lernprozesse beschreiben wenigstens teilweise das Baukastenprinzip als Strukturprinzip der Weiterbildung (vgl. dazu unten 12.1.3.) Struktur und Planungsverfahren des Baukastensystems begünstigen das Erreichen von ergebnisorientierten Lernzielen im Unterschied zu problemorientierten Lernzielen. Insofern besteht eine deutliche Tendenz, durch Weiterbildung primär unmittelbar produktionsrelevante bzw. arbeitsprozeßspezifische Qualifikationen zu verfolgen. Die Weiterbildung entspricht so eher der Lernart "learn what to learn" im Unterschied zu "learn how to learn". Diese Tendenz entspricht auch den Vorstellungen der klassischen Erwachsenensozialisation. Nach BRIM (1966) bezieht sich Erwachsenensozialisation ausschließlich auf manifestes Verhalten (Kenntnisse und Fertigkeiten), während Motivationen und Werte der Kindheitssozialisation zugeordnet werden. Auf die Gültigkeit dieser Zuordnungen muß später noch eingegangen werden.

#### 5.1.1.1. Sequentielle Anordnung von Lernprozessen und Verteilung der Bildungsanstrengungen

Die Unterscheidung von "Vorlernen" und "späteren Lernvorgängen" und das Verhältnis dieser Lernprozeßarten zueinander sind Gegenstand des Interesses von Bildungsökonomie und -politik.

Es wurde darauf hingewiesen, daß die funktionale Differenzierung und damit "Systeme von einiger Komplexität" Voraussetzungen für das Auftreten von reflexiven Lernprozessen bilden, von denen her die Struktur des Bildungssystems entscheidend mitbestimmt wird. Für die Bildungsökonomie und -politik gilt umgekehrt, daß sich über die Struktur des Bildungssystems, d.h. zum Beispiel über die Art und Weise der Anordnung von Lernprozessen und ihrer Implikation für Art der Lernprozesse (learn how to learn versus learn what to learn) einwirken läßt auf die funktionale Differenzierung und damit auf das Ausmaß und die Struktur des technologischen und organisatorischen Fortschritts. Von den Bedingungen und Konsequenzen reflexiver Lernprozesse her stellt sich bildungsökonomisch die Frage nach der optimalen Verteilung der Lernprozesse und Bildungsanstrengungen über die gesamte Lebenszeit einer Person. Für die Bildungspolitik ist die Frage nach der optimalen Verteilung der Bildungsanstrengungen und damit der Bildungsinvestitionen häufig die allein relevante Frage.

In einem bildungsökonomischen Modell versucht C.C.v. WEIZSÄCKER (1967, 79 ff.), die Grundlagen für eine optimale Struktur des Bildungswesens zu bestimmen, indem er der Frage der optimalen Verteilung der Lernprozesse über die Lebenszeit einer Person nachgeht. Dazu nimmt er an, daß ein funktionaler Zusammenhang zwischen Ausbildungsstand und Arbeitseinkommen besteht und setzt voraus, daß das Lebenseinkommen maximiert werden soll. Weiter führt er den Begriff der Obsoleszenzrate von Ausbildungswissen ein, die einmal von der Geschwindigkeit des technischen Fortschritts abhängt, zum anderen aber auch von der Art und dem Inhalt der Ausbildung (z.B. Methoden- versus Stofforientierung). Er unterscheidet schließlich für das aktive Leben drei Perioden: die erste Periode des reinen Lernens, die zweite Periode gleichzeitiger Ausbildung und Erwerbstätigkeit und die dritte Periode reiner Erwerbstätigkeit (1967, 88). Das Lebenseinkommen wird nur unter der Voraussetzung maximiert, daß der einzelne in der zweiten Periode eine optimale Verteilung

der verfügbaren Zeit auf Erwerbstätigkeit und Lernen herstellt. Unter Zugrundelegung des ökonomischen Gesetzes vom abnehmenden Grenzertrag wird bei einer steigenden Obsoleszenzrate die Verlängerung der Periode des reinen Lernens nur bis zu dem Zeitpunkt lohnend, bis zu dem der steigende Einsatz der Bildungsanstrengungen zumindest ein proportionales Ansteigen des Arbeitseinkommens nach sich zieht. Bei einem starken Anwachsen des systematischen Wissens und bei gleichzeitiger hoher Veralterungsrate verlängert sich die Periode der reinen Ausbildung nicht, sondern sinkt. Dagegen führen solche Voraussetzungen in der zweiten Periode zu einem steigenden Anteil der Ausbildungszeit an der verfügbaren Gesamtzeit. Damit erhält die Periode der Weiterbildung eine erhöhte Bedeutung. Obwohl ein solches Modell für die Bildungspolitik wegen seines formal theoretischen Charakters und der Einschränkung auf ökonomische Sichtweise, die notwendig weitere Kriterien ausklammert, wenig bildungspolitische Relevanz besitzt, verdeutlicht es doch, daß Weiterbildungsprozesse unter den Bedingungen einer hohen Obsoleszenzrate sinnvoller sind als eine Konzentration der gesamten formalen Ausbildung auf die Periode des vorberuflichen Lernens.

V. WEIZSÄCKER selbst weist auf die begrenzte Aussagekraft seines Modells hin, indem er auf einige Modifikationen des Modells aufmerksam macht. Abgesehen von der Schwierigkeit, die eine empirische Fundierung der Rate des technischen Fortschritts mit sich bringt, von der die Rate des Veralterens von Ausbildungswissen ihrerseits abhängig ist, dürfte die Schwäche des Modells vor allem in der Annahme liegen, daß sich Wissen aufgrund formaler Ausbildung unmittelbar in Arbeitseinkommen, in bezahlter Leistung niederschlägt, wobei kein Unterschied in der Art der Lernprozesse gemacht wird (RIESE, 1969, 28 ff.). Die Unterscheidung reflexiver Lernprozesse von solchen, die als elementar bzw. unmittelbar anwendungsorientiert bezeichnet werden könnten, wird nicht durchgeführt, obwohl eine solche Differenzierung die

Resultate des WEIZSÄCKERSchen Modells in Frage stellen könnten. Die Reduzierung in der reinen Ausbildungszeit wird unter der Prämisse der Gleichartigkeit der Lernprozesse in der ersten und in der zweiten Periode des aktiven Lebens angenommen. Es könnte jedoch sein, daß die Tendenz in der ersten Periode des reinen Lernens (wobei in dieser Periode durchaus unterschiedliche Stufen unterschieden werden könnten, vom Elementarbereich bis zur Universität) durch reflexive Lernprozesse primär die allgemeine Abstraktionsfähigkeit anzustreben, die Ausbildungszeit keineswegs sinkt, sondern erhöht. Demnach dürfte nur als einigermaßen gesichert gelten, daß die Rate des Anwachsens von systematischem Wissen bzw. die Rate der Veralterung dieses Wissens dazu führt, daß die Dominanz des Prinzips vom Lernen des Lernens durch anwendungsorientierte Lernprozesse in der zweiten Periode, der Weiterbildung, abgelöst werden kann.

Obwohl das bildungsökonomische Modell aufgrund seiner einschränkenden Prämissen wenig Relevanz für bildungspolitisches Handeln besitzt, sind seine Auswirkungen auf bildungspolitische Vorstellungen und Konzepte nicht unbeträchtlich. Ein Blick auf die bildungsplanerischen und bildungspolitischen Aktivitäten zeigt, daß sowohl die Verkürzung der Erststudiengänge (Regelstudienzeiten, Kurzstudiengänge) als auch der Schulzeit (Regierungserklärung vom Januar 1973; Hochschulrahmengesetz) angestrebt wird. Die Argumentation, mit der diese Ziele vertreten werden, verweist einmal auf das quantitative Problem, zum anderen jedoch stützt man sich deutlich auf die hier erörterten Argumente einer Verteilung der Bildungsanstrengungen zugunsten der Weiterbildung und dem Wandel der Lernprozesse in Richtung auf ein Lernen des Lernens. Zumindest für die wichtigsten bildungspolitischen Verlautbarungen der letzten Jahre (z.B. Strukturplan für das Bildungswesen, 1970; Bildungsbericht der Bundesregierung, 1970; Bildungsgesamtplan, 1973) läßt sich nachweisen, daß sie die eigentlich nur für die Reichweite des bildungsökonomischen Modells nötigen Ergebnisse mit der Forderung



nach einer Intensivierung des Lernens des Lernens verbinden, um für eine Verkürzung der Erstausbildungszeiten plädieren zu können; von einer solchen empirisch nicht begründbaren Verkürzung verspricht man sich offensichtlich zumindest eine kurzfristige Hilfe bei der Lösung der quantitativen Probleme.

Bereits diese kurze Diskussion allgemeiner argumentativer Grundlagen einer Verteilung der Lernprozesse und Bildungsphasen zeigt, daß diese Basis für eine bildungspolitische Praxis keineswegs als widerspruchsfrei und empirisch gesichert gelten kann. Die Verteilung der Bildungsanstrengungen über die gesamte Lebenszeit eines Menschen, in der Forderung des lifelong learning bereits anerkanntes bildungspolitisches Allgemeingut, wirft weiterhin ungelöste Fragen auf. So gibt es für die Verteilung der Bildungsanstrengungen auf die erste und zweite Periode des aktiven Lebens keinen gültigen Schlüssel, da es einerseits keine empirisch gesicherten Befunde gibt, die Rate des technischen Fortschritts bzw. die Obsoleszenzrate des Wissens zu bestimmen und andererseits der Zeitaufwand für Lernprozesse im Sinne eines Lernens des Lernens nicht abzuschätzen ist. Der durch die Institutionalisierung des reflexiven Lernens zu erwartende Entlastungseffekt bedeutet nicht notwendig eine Verkürzung der Periode des reinen Lernens, da sich Entlastung, im Sinne von LUHMANN, primär auf Entlastung von emotionaler Spannung und Druck zu ständiger Neuorientierung beziehen kann. RIESE (1969, 38) spitzt das Problem der Verteilung der Bildungsanstrengungen auf die unterschiedlichen Arten von Lernprozessen (learn how to learn versus learn what to learn) dahingehend zu, daß er davon spricht, das Problem bestehe darin, "eine optimale Verteilung zwischen der Ausbildung in abstraktem Denken und in praktischem Handeln zu finden". Damit wird gleichzeitig das Problem der Verteilung der Ausbildung auf unterschiedliche Lernorte (Bildungsinstitution oder Arbeitsorganisation) angedeutet. Über diese zentralen Probleme hinaus ist nicht geklärt, wie sich zum

Beispiel der learning-by-doing-Effekt in eine Beziehung zum Einsatz von formalen Lernphasen bringen läßt. Ebenso wenig wird im einzelnen deutlich, inwieweit soziologische, psychologische und physiologische Merkmale sich auf die Chancen auswirken, die Verteilung der Lernprozesse auf die Periode des reinen Lernens und die Periode von Erwerbstätigkeit und Lernen zu realisieren (vgl. dazu zusammenfassend LEHR, 1972; BRANDENBURG, 1974).

#### 5.1.1.2. Weiterbildung als Instrument gesellschaftlicher Anpassungs- und Steuerungsprozesse

Die bisherige Diskussion thematisiert Weiterbildung vor allem als Antwort auf Systemprobleme, die aus dem raschen Anwachsen des Wissens entstehen und vom Bildungssystem in seiner bestehenden Struktur nicht gelöst werden können. Eine Bewältigung der Probleme durch Weiterbildung ergibt sich vor allem aus der Institutionalisierung des Lernens des Lernens sowie der Organisation und Verteilung von Bildungsanstrengungen auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen in Form einer sequentiellen Arbeitsteilung. Weiterbildung stellt sich, bezogen auf das soziale System als eine Kapazität dar, durch die zunehmende Komplexität aufgrund wachsenden Wissens reduziert wird. Wird Weiterbildung unter diesem Systemaspekt begriffen, so fungiert sie primär als Mechanismus und Instrument zur Anpassung an die Anforderungen des sozialen Systems; zugleich erscheint unter diesem Aspekt die Rate des technischen Fortschritts und der Veralterung als ein Datum. Gesellschaftliche Veränderungen werden als ein Resultat einer sich weitgehend unabhängig von der Aktivität der Individuen vollziehenden verselbständigten, technologischen und organisatorischen Entwicklung interpretiert. An dieser Position gegenüber den Veränderungen zeigt sich, daß mit den Weiterbildungsprozessen primär adaptive Mechanismen beschrieben werden, die die Resultate des technischen Fortschritts in Gestalt des anwachsenden Wissens bewältigen sollen, während die Bewältigung des institutionellen Wan-

dels selbst über die Weiterbildungsprozesse nicht thematisiert wird.

Weiterreichende Aspekte von Weiterbildung, die sie als Faktor der Veränderung normativer Strukturen (Rollen) erscheinen lassen, stehen im Mittelpunkt eines weiteren Ansatzes, für den die Unterscheidung von primärer und sekundärer Sozialisation wichtig ist. Unter primärer Sozialisation wird der Teil des Sozialisationsvorganges verstanden, durch den das Kleinkind seine subjektive Identität gewinnt, was in den Termini des symbolischen Interaktionismus bedeutet, "daß sich die Vorstellung des generalisierten anderen - und alles, was damit zusammenhängt - im Bewußtsein der Person angesiedelt hat" (BERGER/LUCKMANN, 1969, 148). Diese in der primären Sozialisation erworbene Handlungsfähigkeit des Subjekts reicht in hochentwickelten Gesellschaften nicht aus, um funktional differenzierte Leistungen zu erbringen und die Erhaltung der Gesellschaft dauerhaft zu gewährleisten. Das prinzipiell handlungsfähige Subjekt muß vielmehr imstande sein, in der Phase der sekundären Sozialisation neue Rollen hinzuzulernen. "Wir können sagen, daß sekundäre Sozialisation ... der Erwerb von rollenspezifischem Wissen ist, wobei die Rollen direkt oder indirekt von der Arbeitsteiligkeit herkommen" (ebd., 149).

Primäre und sekundäre Sozialisation weisen eine gewisse Affinität auf zu den oben genannten Begriffen der Anfangsausbildung und Fortbildung, zum Lernen des Lernens und zur sequentiellen Anordnung von Lernprozessen, decken sich aber keineswegs mit ihnen. Unter dem Aspekt der Unterscheidung von primärer und sekundärer Sozialisation ist Weiterbildung dem Bereich der sekundären Sozialisation zuzuordnen, wenn man den von der Sache her nicht unbedingt notwendigen Begriff einer "tertiären" Sozialisation einführen möchte <sup>2)</sup>. Wenn sekundäre Sozialisation den Erwerb rollenspezifischen Wissens bezeichnet und dabei die Arbeitsteiligkeit abbildet, ist die Veränderung und der Wechsel von Rollen durch

Weiterbildung impliziert. Während jedoch die Weiterbildung einer starken Dynamik bezüglich der Veränderungen von Rolleninhalten und -beziehungen verpflichtet ist, betonte die sekundäre Sozialisation bisher vor allem den (primär einmaligen) Erwerb rollenspezifischen Wissens; unter Zugrundelegung einer nur langfristig sich verändernden sozialen Differenzierung dominierte dabei der statische Aspekt. Weiterbildung ist hingegen mit einer kurzfristig sich wandelnden komplexen sozialen Differenzierung verknüpft.

LUHMANN formuliert deshalb zu der These von dem wachsenden Koordinationsbedarf bei steigender Differenzierung eine Alternative. Wirksame Koordination bei zunehmender Differenzierung kann danach nur noch durch wirksamere Mechanismen der Absorption von Komplexität gewährleistet werden, nämlich durch hintereinandergeschaltete, aufeinanderbezogene Selektionsvorgänge. Es liegt demnach auf der Hand, daß Reichweite und Eigenart der sekundären Sozialisation von der Art und dem Grad der Arbeitsteiligkeit und der gesellschaftlichen Distribution von Wissen bestimmt werden (vgl. BERGER/LUCKMANN, 1969, 148). Unter dem Aspekt der hintereinandergeschalteten, aufeinanderbezogenen Selektionsvorgänge werden die in der sekundären Sozialisation internalisierten "Subwelten" keinen bleibenden Bestand haben; sie unterliegen dem Wechsel, der Distanzierung oder der Modifikation auch von seiten der Sozialisanden bzw. Weiterbildungsteilnehmer. Weiterbildung als sekundäre Sozialisation ist nicht nur als Prozeß der Aneignung und Erhaltung, sondern vor allem auch als Prozeß der Distanzierung, Veränderung und des Wechsels von rollenspezifischem Wissen zu begreifen. Diese Vorgänge umschreiben nichts anderes als Teilprozesse gesellschaftlichen Wandels.

Im Rahmen des bisherigen Erklärungsansatzes der Weiterbildung wurde davon ausgegangen, daß diese Veränderungen der Rolleninhalte entweder völlig abstrakt auf Wandlungsprozesse des gesellschaftlichen Systems zurückgehen oder aus Anforderungsveränderungen resultieren, die in anderen gesell-

schaftlichen Bereichen (insbesondere im Beschäftigungs- und Produktionssystem) als den Bildungssystemen, mit denen Personen als Positionsinhaber konfrontiert werden. Im Mittelpunkt der Weiterbildungsfrage steht dabei die Weiterbildung als ein Instrumentarium zur Organisierung von Lernprozessen, in denen Qualifikationen zur Bewältigung veränderter Anforderungen bzw. Rolleninhalte erzeugt werden sollen. Lernen des Lernens und Neuverteilung der Lernprozesse sind in diesem Zusammenhang formale Elemente der effektiven Vermittlung des geforderten Qualifikationsbedarfs. Der bisher dargestellte Erklärungskontext für die Weiterbildung ist insofern ungenügend, als er nur einseitig die Weiterbildung als Instrument eines gesellschaftlichen Anpassungsprozesses interpretiert. Demgegenüber wäre die Weiterbildung mindestens ebenso stark als ein selbständiges Potential gesellschaftlicher Innovation zu sehen, als Faktor gesellschaftlichen Wandels, der auf der Chance eines jeden Teilnehmers beruht, das Sozialisationsgeschehen zu beeinflussen und die Ergebnisse der Bildungsprozesse über die Interpretation seiner eigenen Rollenanforderungen in Innovationen gesellschaftlicher (normativer) Strukturen zu verwandeln. Weiterbildung als Instrument gesellschaftlicher Anpassungsprozesse würde damit stärker ein Instrument gesellschaftlicher Steuerungsprozesse, wobei dieses Instrument nicht anonym gehandhabt würde, sondern durch die aktiven Beiträge kommunizierender und interagierender einzelner legitimiert würde. Eine solche Interpretation wird von dem bisher dargestellten Ansatz nicht thematisiert. Im folgenden soll deshalb unter dem Begriff des lebenslangen Lernens auf einen entsprechenden Versuch zur Erweiterung des Weiterbildungsansatzes eingegangen werden.

#### 5.1.2. Lebenslanges Lernen

Im Zusammenhang mit der Behandlung des Bildungsbegriffes als soziologische Kategorie versucht JENSEN (1970, 48 ff.), "den Begriff des lebenslangen Lernens in einen theoretischen Rahmen einzuordnen".



Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die Unterscheidung von zwei Aspekten einer Soziologie der Bildung. Eine solche kann einmal in der Analyse des institutionellen Bereichs der aus der Familie ausgegliederten Sozialisationsprozesse bestehen. Dem Bildungsbereich fällt dabei die Aufgabe zu, in den als Systemzusammenhang aufgefaßten Gesellschaften die kulturellen Vermittlungsvorgänge daraufhin anzulegen, daß die an die kulturellen Verhaltensmuster geknüpften Reproduktion der Gesellschaft gewährleistet ist. Zum anderen kann sich die Soziologie der Bildung über die institutionelle Analyse hinaus auf die Prozesse der Sozialisation beziehen, wobei unter Sozialisation allgemein die Prozesse gemeint sind, die ein Individuum dazu befähigen, an Interaktionsprozessen teilzunehmen bzw. in einem spezifischen kulturellen Rahmen soziale Rollen zu übernehmen. Unter dem Gesichtspunkt der Auswirkungen des Sozialisationsprozesses lassen sich einerseits ein Persönlichkeitsaspekt und andererseits ein Kultur- und Sozialaspekt unterscheiden. Während der erste Aspekt in der Sozialisationsforschung vor allem mit Hilfe psychologischer Konzepte verfolgt wird, steht der zweite Gesichtspunkt im Sinne des Erwerbs der Fähigkeit zum Rollenhandeln im Zentrum einer soziologisch orientierten Sozialisationsforschung.

Diesem zweiten Aspekt wendet JENSEN sich zu, wenn er Rolle im Sinne von Positionsrolle in Anlehnung an LUHMANN definiert als eine Menge von "systembezogenen Vorschriften mit funktional äquivalenten Ausführungsmöglichkeiten" (1970, 47), die in Verbindung mit einer Position ein vom jeweiligen Positionsinhaber weitgehend unabhängiges Verhaltensmuster bezeichnen. Die Gesamtheit der Positionsrollen kann als eine vorgegebene Rollenorganisation angesehen werden, deren Tradierungsprozesse bisher von der soziologisch orientierten Sozialisationsforschung, insbesondere im Rahmen eines Systemmodells, in dem die Individuen der sozialen Systeme durch bestimmte Handlungsmuster gekennzeichnet sind, erklärt werden, oder aber mit Hilfe eines Prozeßmodells, in dem So-

zialisationsprozesse als Lernprozesse in Interaktionen erfaßt werden.

Für den hier relevanten Zusammenhang von lebenslangem Lernen und sozialem Wandel stellt sich das Problem vom rollentheoretischen Ansatz her, das Phänomen des sozialen Wandels zu erklären. Dazu kann von der Annahme ausgegangen werden, daß es über die Veränderung von Verhaltensvorschriften zu Veränderungen in den Beziehungen zwischen den Positionsrollen kommt und damit zur Veränderung der Positionsrollen selbst. Will man zur Erklärung dieser Veränderungen nicht wiederum zirkelhaft die Veränderung der Gesellschaft heranziehen, so bleibt nur die Annahme eines autonomen Potentials der Veränderung oder Kapazitäten und Mechanismen der Anpassung an die veränderte Umwelt. Innerhalb eines rollentheoretischen Ansatzes sind solche Veränderungskapazitäten nur als Rollen vorstellbar, zu deren Definition die Aufgabe der Veränderung gehört. Dabei ist es nicht erforderlich, hier nur die sogenannten Spezialrollen für Innovation in Betracht zu ziehen; die Kapazität zur Veränderung der Ausführungsvorschriften ist vielmehr in jeder Rolle anlegbar.

Nun sind Individuen nie völlig identisch mit den von ihnen angeeigneten Rollen; es ist vielmehr in allen Rollen ein mehr oder weniger großer Spielraum angelegt, der es den Positionsinhabern erlaubt, die Ausführung der Rollen individuell zu modifizieren. Von diesen unterschiedlichen Graden der Bestimmtheit bzw. Unbestimmtheit in der Ausführung der Rolle ist jedoch die Möglichkeit zu unterscheiden, daß eine Rolle Angaben über die Vorschriften enthält, nach denen die Rolle verändert werden soll oder kann.

Um solche Unterscheidungen theoretisch zu ermöglichen, sind in der soziologischen Diskussion Konzepte entwickelt worden, zu denen vor allem Begriffe wie Rollendistanz, antizipatorische Sozialisation, soziologische Ambivalenz und transitorische Statussysteme zu zählen sind. Mit Hilfe dieser Konzepte, die sämtlich in Kritik und Erweiterung der Rol-

lentheorie entstanden sind, ist es auch möglich, das Phänomen lebenslangen Lernens theoretisch zu bewältigen. In den Termini des Rollenkonzepts bedeutet der Anspruch des lebenslangen Lernens Aufgabe, Neuerwerb oder Modifizierung von Rollen und den damit möglicherweise verbundenen Wechsel von Positionen. Damit ergibt sich das Problem, wie die Veränderung von Rollen vor sich gehen kann, ohne daß der Rolleninhaber, dessen Identität durch seine einmal erworbenen Rollen konstituiert wird, in dieser Identität geschädigt wird. Wohl kann man davon ausgehen, daß jeder Rollenverlust Identitätsbeschädigung nach sich zieht, doch läßt sich von Beschädigung im Sinne einer Herabsetzung der Persönlichkeit nur insoweit sprechen, als der Verlust unfreiwillig eintritt. Dagegen wird diese negative Folge von Rollenveränderungen dann nicht eintreten, wenn die Veränderung selbst als strukturelles Merkmal zur Rolle gehört, wie in den Fällen beabsichtigter und gewünschter vertikaler und horizontaler Mobilität.

Weiterbildung aufgrund oder als Voraussetzung gewünschter horizontaler oder vertikaler Mobilität würde bedeuten, daß auf dem Hintergrund einer relativ konsistenten Rollenorganisation ein Wechsel von Positionen mit weitgehend definierten Rollen stattfindet. Die Lernprozesse, die im Rahmen eines solchen Positionswechsels vorgenommen werden, können, wie zum Beispiel Umschulungsaktivitäten, unter den Begriff des lebenslangen Lernens subsumiert werden. Von diesen auf von vorneherein definierte Rollenanforderungen bezogenen Lernprozessen, die (in der Regel) keine innovativen Elemente zur Veränderung der Rolleninhalte enthalten, ist aber keine Erklärung des sozialen Wandels durch lebenslanges Lernen zu erwarten.

Zur Lösung des Problems unterscheidet JENSEN deshalb drei Typen von Rollen: transitorische, finale und "offene" Rollen.

Transitorische Rollen zeichnen sich dadurch aus, daß die mit ihrer Position verbundene Regelmenge "unter anderem

Vorschriften darüber enthält, wie der Übergang zu einer höher bewerteten Position des gleichen Systemzusammenhangs vollzogen werden kann" (1970, 50). Beispiele für solche Rollen finden sich vor allem bei Ausbildungs- und Berufsrollen. Finale Rollen sind im Unterschied zu transitorischen von bleibendem Charakter. Der Rolleninhaber erwirbt entsprechende Rollenmerkmale als endgültig und kann die mit ihnen verbundene Position in einem System nur bei Gefahr des Identitätsverlustes aufgeben.

Mit Hilfe von transitorischen und finalen Rollen bzw. mit Lernprozessen, die auf solche Rollen bezogen sind, läßt sich das Phänomen des sozialen Wandels nicht zureichend klären. Beiden Rollentypen ist gemeinsam, daß sie sich auf solche Systeme mit relativ stabiler Struktur beziehen. Auch transitorische Rollen geben nur Veränderungen an, "die auf Stabilität der Struktur und Erhaltung von Ordnungsbeziehungen angelegt sind" (ebd., 51), wie am Beispiel der Ausbildungsrollen gezeigt werden kann; transitorische Rollen sind somit tendenziell ebenfalls von finalem Charakter.

Demgegenüber gehört es zum Kennzeichen der offenen Rolle, daß, im Unterschied zur transitorischen Rolle, nicht von vornherein feststeht, auf welche Position hin die Veränderung einer Rolle erfolgt. Insofern stützt sich das Konzept der offenen Rolle auf die oben festgestellte Fähigkeit von Individuen, im Laufe ihres Lebens ihre Rolleninhalte und Orientierungsmuster zu verändern. Zugleich ist das Konzept der offenen Rolle an Systeme gebunden, die im Gegensatz zu Systemen mit hoher struktureller Geschlossenheit, hohe Flexibilität aufweisen. Nur in differenzierten und spezialisierten Systemen, die innerhalb einer rasch sich verändernden Umwelt ihre internen und externen Beziehungen immer wieder auf einer neuen Basis des menschlichen Verhaltens organisieren müssen, dürften die Bedingungen gegeben sein, "daß sich Teilnehmer an bestimmten systematisch geregelten Interaktionsbeziehungen von partiellen Orientierungsmustern distanzieren und neue Verhaltensweisen wählen ..." (ebd., 50), d.h. Rollendistanzierung vornehmen.

Da offene Rollen im Hinblick auf die Zielposition nicht determiniert sind, gehören zu ihren weiteren Merkmalen Unsicherheit und Risiko bezüglich der Erwartungen und Anforderungen an die nicht voll, d.h. offen definierte Position. Dem Individuum wird damit weitgehend nicht nur die Wahl der neuen Verhaltensstandards übertragen, sondern auch ein Beitrag zur Definition der Erwartungen und Anforderungen an die eigene Rolle im Zusammenhang mit der Bestimmung der jeweiligen Situation in den rasch sich verändernden Systembedingungen abgefordert. Der Inhaber einer offenen Rolle wird dazu aufgefordert, "neue Standards der Ausführung im Laufe eines systembezogenen Handelns selbständig zu fällen und in die Rolle zu integrieren" (ebd., 52). Damit entfällt weitgehend die Basis für die Feststellung von Abweichungen von den Ausführungsvorschriften einer Rolle. Kriterien für abweichendes Verhalten können erst jenseits eines Variationsspielraumes für systembezogenes Handeln genannt werden. Die Grenze dieses Variationsspielraumes wird durch das jeweilige Organisationsprinzip eines gesellschaftlichen Zusammenhanges festgelegt. Unter Organisationsprinzipien sind dabei nach HABERMAS (1973, 18) "hochabstrakte Regelungen" zu verstehen, "die in unwahrscheinlichen Evolutionsschüben als emergente Eigenschaften entstehen und ein jeweils neues Entwicklungsniveau kennzeichnen".

#### 5.1.3. Merkmale und Funktionen der Weiterbildungsstrategiekonzepte

Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung einer solchen Neukonzeption des Weiterbildungsbegriffes als lebenslanges Lernen im Unterschied zu der bisher skizzierten Konzeption von Weiterbildung zukommt, die vor allem auf eine formale sequentielle Anordnung der organisierten Lernprozesse über die gesamte Lebenszeit einer Person abhebt, bei gleichzeitiger inhaltlicher Konzentration auf Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Anpassung an veränderte, nicht vom Individuum selbst definierte Anforderungen.



Zunächst ist davon auszugehen, daß beide Begriffe von gemeinsamen Voraussetzungen ausgehen, daß aktuell, d.h. vor Eintritt in das Erwerbsleben, nicht mehr alle Qualifikationen erworben werden können, die zur Bewältigung von allen voraussichtlich auftauchenden Lebens- und Berufssituationen notwendig sind. Insofern setzen beide Konzeptionen jene gesellschaftlichen Bedingungen voraus, die zum Auftreten des reflexiven Mechanismus Lernen des Lernens führen.

Ebenso übereinstimmend folgt daraus die Notwendigkeit hintereinandergeschalteter, aufeinanderbezogener, organisierter Lernprozesse. Trotz dieser Gemeinsamkeit ist die Differenz der Konzepte nicht zu übersehen. Sie stammen aus unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und thematisieren unterschiedliche Aspekte von Weiterbildung. Die Betonung des Mechanismus einer formalen Abfolge von aufeinanderbezogenen Lernprozessen wird im Zusammenhang mit systemtheoretischen Überlegungen zu Maßnahmen für Anpassungsprozesse an veränderte Umweltbedingungen vorgenommen; die Konzeption der offenen Rolle wird im Rahmen sozialisationstheoretischer Überlegungen zur Erklärung des Phänomens des sozialen Wandels entwickelt, ohne daß damit der Aspekt einer sequentiellen Anordnung von organisierten Lernprozessen überflüssig würde. Die Differenz der Konzeptionen geht deshalb vor allem in der Stellung der Weiterbildung zum sozialen Wandel und in der Art und Weise, wie die Beteiligung der Individuen an sozialen Veränderungen gesehen wird. Aus dem gemeinsamen Interesse an organisierten Lernprozessen der Weiterbildung ergeben sich unterschiedliche Strategiekonzepte: Einerseits wird der formale Lernprozeß mit dem Akzent auf der Wissensdimension betont, wobei Anpassung und Aufstieg in vorgegebenen Positionen einer vorfindlichen Rollenorganisation die orientierenden Gesichtspunkte darstellen; andererseits wird darüber hinaus die Strategie einer auch Motivationen und Werte (Orientierungen) umfassenden Weiterbildung verfolgt, durch die potentielle Teilnehmer der Weiterbildung (Sozialisanden) auch einen aktiven

Beitrag zur Innovation ihrer eigenen (Arbeits-) Rolle und damit zu der sozialer Strukturen leisten können.

Im folgenden sind die bei den Begriffen von Weiterbildung impliziten Grundvorstellungen weiter zu entfalten und zu charakterisieren. Auf dieser Basis wäre dann zu prüfen, inwieweit die beiden Strategiekonzeptionen sich ergänzen oder miteinander verknüpft werden können. In diesem Zusammenhang ist weiter zu klären, ob die unterschiedlichen Begriffe, die unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen von Weiterbildung kennzeichnen, eine Anwendung auf unterschiedliche soziale Gruppen nahelegen bzw. bereits eine ~~dis~~bezügliche Vorentscheidung enthalten.

#### 5.1.3.1. Weiterbildung als Instrument der Anpassung und Zuweisung von sozialen Chancen

Weiterbildung als formale Sequenz von organisierten Lernprozessen kann implizieren, daß die (Rollen-) Anforderungen für die zu erwerbenden Qualifikationen jeweils mit der angestrebten Position oder Situation definiert sind. Weiterbildung stellt dann ein Instrument dar, den Positionswechsel zu erleichtern bzw. erst zu ermöglichen. Geht man dabei davon aus, daß es innerhalb eines Systems bzw. einer Arbeitsorganisation typische Abfolgen von Positionen gibt, die als Laufbahn angesprochen werden können, so können diese (Positions-) Rollen im Sinne von JENSEN als transitorische Rollen bezeichnet werden. Die Anweisungen für den Übergang zur nächsten Rolle, die jeweils zum Bestandteil der vorhergehenden Rolle gehören, müssen dann auf die jeweils zugehörigen Weiterbildungsprozesse verweisend interpretiert werden. Organisierte Weiterbildungsprozesse wären dann als Anforderungselemente von Rollen anzusehen, die damit nicht nur qualifizierende, sondern auch legitimierende Funktionen übernehmen. Voraussetzung der Legitimationsfunktion organisierter Weiterbildung wäre, daß eine bestimmte Position nicht mehr allein aufgrund von Erfahrung, d.h. infor-

meller Lernprozesse zugänglich wäre, sondern nur durch eine zusätzliche formale Weiterbildungsleistung erreicht werden könnte. Weiterbildung würde damit explizit zum Instrument der Zuweisung von sozialen Chancen. Diese Funktion von Weiterbildung kann durch das in der unternehmensinternen Weiterbildung vordringende Laufbahnkonzept veranschaulicht und belegt werden (vgl. 3.3.2.4.).

Diese bisher überwiegend für Ausbildungsrollen übliche Regelung würde damit auch explizit für die Berufsrollen Geltung erhalten. Es gäbe danach keine finalen Rollen mehr, sondern nur noch transitorische, d.h. das qualitative Moment in der Mobilität bzw. Flexibilität würde zu den Ausführungsvorschriften jeder Rolle gehören. Über die Institutionalisierung jeder Rolle als Lernrolle würde die Weiterbildung somit einen Beitrag zur leistungsmäßigen Qualifizierung erbringen und die informellen Verfahren und Kriterien der Entscheidung über Rollenwechsel, insbesondere im Zusammenhang mit Aufstieg, ergänzen bzw. völlig ersetzen können. Eine Abfolge von Rollen und Positionen ist nicht ausschließlich vertikal im Sinne von Aufstieg zu verstehen, sie gilt prinzipiell auch für horizontale Mobilität, bezogen auf Regionen, Branchen, Wirtschaftssektoren wie zum Beispiel im Falle der Umschulung, die in den seltensten Fällen Aufstieg bedeutet.

Bei dieser Betrachtungsweise von Weiterbildung wird unterstellt, daß eine Folge von Anforderungsbündeln, bezogen auf bestimmte Positionen, vorgegeben ist; die Veränderungen, die zu dieser Differenzierung in Anforderungen bzw. Positionen geführt haben, sind abgeschlossen. Weiterbildung stellt nur das Instrument dar, die Übergänge zwischen diesen Positionen einer konsistenten Rollenorganisation zu vollziehen. Die Weiterbildung sorgt für die Mobilität der Individuen, doch wird sie als Faktor von Veränderungen der Rollen selbst nicht thematisiert <sup>3)</sup>. Damit treten auch die Individuen nicht als Träger von Innovation oder Initiatoren von sozialem Wandel in Erscheinung, obwohl sie die Fähig-

keiten besitzen müssen, ihre Orientierungsmuster, allerdings nur in der vorgegebenen Rollensequenz, zu verändern. Unter diesen Bedingungen wird das Lernen des Lernens darauf reduziert, auf wechselnde, aber (fremd) definierte Situationen und Anforderungen vorzubereiten und Rollenwechsel zu erleichtern. Rollenwechsel schließt auch die Form des "totalen Berufswechsels" (MOLLE, 1968, 156) mit ein; die Weiterbildung würde in diesem Fall in Umschulung übergehen. Die Entscheidung über den Einsatz von Weiterbildung oder Umschulung hängt letztlich von der Struktur des jeweiligen Bildungssystems ab; weist es eine limitationale Struktur extremer Art im Hinblick auf die Berufsqualifikation auf, so ist nur eine Umschulung möglich, läßt es hingegen eine unterschiedlich starke Substituierbarkeit der Berufsqualifikationen zu, ist Weiterbildung das adäquate Mittel (vgl. ARMBRUSTER u.a., 1969, 557).

Darüber hinaus wird die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu machen, d.h. Verhalten abweichend von den definierten Positionsanforderungen zu verändern, nicht explizit eingeräumt. Die vorgegebenen ausdefinierten Rollen, die in Weiterbildungsprozessen angeeignet werden, verlangen kein hohes Maß an Identifikationsleistungen. Angesichts dieser Anonymität der Rollen liegt der Akzent beim Erwerb der Voraussetzungen für die Rolle auf der Dimension des anwendungsnahen Wissens und der Kenntnisse. Es scheint deshalb plausibel, daß in dem Maße, in dem die in sekundärer Sozialisation erworbenen Rollen von ihren individuellen Trägern ablösbar werden, die in der primären Sozialisation gewonnenen Verhaltenspositionen, Werthaltungen und Motivationen für die Erhaltung von Identität des Individuums an Bedeutung gewinnen. BRIM (1966) weist für diesen Zusammenhang darauf hin, daß die Rolleninhalte, die im Erwachsenenalter erworben würden, meist nur neue Kombinationen und Synthesen von alten, bereits bekannten Elementen darstellten. Angesichts der Konzentration auf Verhaltens- und Rollenänderungen blieben die grundlegenden Wertvorstellungen und Motivationen aus der primären Sozialisation weiterhin bestimmend.

### 5.1.3.2. Weiterbildung als Instrument der Innovation und der Aufrechterhaltung von Identität

Weiterbildung kann nicht nur als ein Instrument betrachtet werden, einen Positionswechsel zu ermöglichen, sondern auch als ein Medium, die qualifikatorischen Voraussetzungen zu schaffen, unstrukturierte Situationen und wenig bestimmte Leistungsziele, d.h. problemorientierte Ziele des Handelns bewältigen zu können. Diesem Anspruch versucht das Konzept der offenen Rolle zu entsprechen, wenn es intendiert, daß jede (Arbeits-) Rolle zugleich als Lernrolle zu gestalten und zu institutionalisieren ist. Organisierte Lernprozesse der Weiterbildung können aber nur einen Teil der Voraussetzungen abdecken, die erforderlich sind, um eine Lernrolle zu konstituieren. Weitere Voraussetzungen liegen in den (Arbeits-) Rollen selbst, die zugleich als Lernbedingungen zu betrachten sind. Nur wenn Lernbedingungen gegeben sind, die es gestatten Erfahrungen zu machen, sind die Mindestvoraussetzungen vorhanden, die zur Aufnahme von organisierter Weiterbildung motivieren. Insofern postuliert die offene Rolle einen erweiterten Lernbegriff, der neben den formalisierten Lernprozessen auch die nicht-formalisierten mitumfaßt (vgl. v. HENTIG, 1969, 13). Die der (Arbeits-) Rolle immanente Lernchance bestimmt weitgehend auch die Chancen zur Aufnahme von organisierten Lernprozessen außerhalb des Arbeitsprozesses. Immanente Lernchancen ihrerseits können von einer Vielzahl von Aspekten bestimmt gesehen werden. Bisher haben insbesondere LEMPert (1974, 74) und OPPELT u.a. (1972, 105) Arbeitsrollen und Arbeitsplätze unter dem Aspekt lernrelevanter bzw. lernrestriktiver Bedingungen zu erfassen versucht <sup>4)</sup>. LENHARDT/SCHMITZ (1971) begründen die Notwendigkeit von Weiterbildung unter anderem explizit mit der Verringerung der Lernchancen am Arbeitsplatz. Diese Begründung erscheint für die Weiterbildung unspezifisch, weil sie auch auf die Ausgliederung schulischer Lernprozesse aus dem Arbeitsprozeß zutrifft, doch lassen die von LENHARDT/SCHMITZ angeführten Einzelargumente darauf schließen, daß



organisierte Weiterbildung als ein Indikator für ein fortgeschrittenes Stadium der Beschränkung von Lernchancen am Arbeitsplatz gelten kann, weil bisher nicht betroffene, zahlenmäßig relevante Gruppen diesen Beschränkungen "als Folge der Rationalisierung unter den gegebenen Herrschaftsverhältnissen" (1971, 26) zunehmend unterworfen werden. Im einzelnen beziehen sich die Einschränkungen der Lernchancen auf die Standardisierung (Repetitivität) der Arbeitsvollzüge, Einschränkung der Dispositionschancen und Handlungsspielräume, Verringerung der Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Arbeitsplätzen, Intransparenz der Arbeitsprozesse (z.B. Trennung zwischen Forschung und Produktion), Fremdkontrolle der Arbeit, Schwinden der Lernmotive durch institutionelle Beschränkung des Aufstiegs.

Die Gestaltung von Lernbedingungen der Arbeitsrolle kann von der Weiterbildung nur indirekt, über die qualifikatorische Ausstattung der Individuen beeinflusst werden. Die Lernprozesse der Weiterbildung müssen daraufhin wirken, daß das Individuum relativ unabhängig von und über die jeweiligen Positionsanforderungen hinaus handlungsfähig bleibt. Das bedeutet nichts anderes, als daß die Kapazität der autonomen Ich-Organisation <sup>5)</sup> verstärkt werden muß. Es geht darum, die Abhängigkeit des Selbst von der Bindung an hochgradig bestimmte Positionsanforderungen und Leistungsziele für Handeln zu lösen. Dazu bedarf es der reflexiven Distanz, der Rollendistanz, die überall dort zunehmend gefördert wird, wo durch Veränderungen, welcher Art auch immer, Situationen mit sich widersprechenden Anforderungen entstehen. Ambivalente Anforderungen lassen sich nur dann ohne Identitätsverlust bewältigen, wenn die grundlegende Qualifikation einer reflexiven Distanziertheit gegenüber solchen Anforderungen eingesetzt werden kann. Wenn man die relativ starke Verbindlichkeit von Rollen, d.h. das durch hochgradig bestimmte Leistungsziele bedingte Handeln als Vergesellschaftung begreift, so verschiebt sich der Akzent bei der vorliegenden Konzeption von Weiterbildung auf das Prin-

zip der Individuierung. Diese Weiterbildung liefert weniger die Legitimation für die Einnahme einer neuen Position, sie qualifiziert stärker für den Umfang mit ambivalenten Anforderungen in unstrukturierten Situationen, kurz: sie qualifiziert für das Ertragen und die Bewältigung von sozialen Veränderungen und damit zugleich für die Bestimmung der Richtung, des Ausmaßes und der Art und Weise dieser Veränderungen. Die Positionsinhaber als Individuen werden damit zu aktiven Trägern von Innovation. Aufgrund ihrer überlegenen qualifikatorischen Ausstattung können sie unbestimmte Leistungsziele für künftiges Rollenhandeln mitdefinieren und künftig gültige Verbindlichkeit von Verhaltensstandards mitbestimmen.

Der so geschilderte Weiterbildungsansatz beschränkt sich nicht auf den Erwerb von (primär instrumentellen) Qualifikationen zur Herstellung von horizontaler und vertikaler Mobilität; er ermöglicht zugleich, aufgrund von auf Normen und Wertvorstellungen bezogenen Orientierungen, die Realität durch Wahl neuer Verhaltensstandards und Orientierungsmuster konstruierend zu beeinflussen. LEMPERT bezeichnet ein solches Handeln, das durch die doppelte soziale Orientierung (an der vorfindlichen Realität und der intendierten Struktur) charakterisiert ist und im Rahmen eines Betriebes auf Herstellung einer demokratischen Betriebsverfassung dringt, als "berufliche Autonomie" (1971, 150).

Was den geforderten Typ von Lernen in dieser Konzeption von Weiterbildung anbetrifft, so läßt sich annehmen, daß sich der Anteil des forschenden Lernens gegenüber dem des rezipierenden Lernens verstärkt. Das für die Innovation sozialer Strukturen entscheidende Kriterium der selbständigen Aktivität des Individuums ist auch das Hauptmerkmal für die Unterscheidung der beiden Typen von Lernen. Unter rezipierendem Lernen wird die reaktive Aufnahme und der Nachvollzug bereits vorgegebener, systematisch aufbereiteter Kenntnisse und Wissensstoffe zum Zwecke der Reproduktion in den dafür vorgesehenen Verwendungssitua-

tionen verstanden. Forschendes Lernen akzentuiert dagegen die Aktivität des Lernenden bei der Strukturierung des Wissens; selbständige Problemwahl, Problembezogenheit und Praxisbezug sind weitere Kriterien des forschenden Lernens (vgl. KEHLER, 1973, 41 ff.). Mit dem forschenden Lernen gewinnen neben den Wissensdimensionen affektiv-motivationale Komponenten des Lernens an Gewicht. Im Unterschied zu rein rezipierendem Qualifikationslernen könnte von "Identitätslernen" gesprochen werden. Die in der Phase der primären Sozialisation gewonnene Handlungsfähigkeit des Subjekts wird in der sekundären Sozialisation weiterentwickelt; auch das Lernen des Lernens bleibt so kein einmaliger Prozeß.

Mit diesem Hinweis auf die eigentlichen Lernziele der primären Sozialisation wird angedeutet, daß dieses Konzept von Weiterbildung in Lernzielen und Qualifikationen aus vorge-schalteten Bildungsprozessen und -stufen auch solche von der Weiterbildung zu intendierende ansieht. Man könnte vom Standpunkt einer an instrumentellen Qualifikationen orientierten Weiterbildung mit Recht einwenden, daß die Akzentuierung von affektiv-motivationalen Zielen und sozialen Verhaltenszielen für die Weiterbildung, insbesondere für eine Weiterbildung von Hochqualifizierten, irrelevant sein sollten, da sie, dem Lernzielrepertoire vorhergehender Bildungsstufen zugehörig, Voraussetzungen für die Weiterbildung darstellen sollten.

Daß die Weiterbildung auch solche "Voraussetzungen" miterzeugen muß <sup>6)</sup>, läßt sich durch folgende Argumente stützen:

- Man kann nicht davon ausgehen, daß die Fähigkeiten zur Stärkung der autonomen Ich-Organisation (auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden soll) in ausreichender Ausprägung bei den potentiellen Teilnehmern von Weiterbildung anzutreffen sind, da die vorgelagerten Bildungsprozesse die Weiterbildung als künftige Forderung noch nicht ernsthaft und konsequent genug einbeziehen und

berücksichtigen. So lassen sich auch begründete Zweifel äußern, daß unter den bisher gültigen Bedingungen in den Hochschulen überhaupt Sozialisation im emphatischen Sinne explizit intendiert ist (vgl. SIMONS, 1971, 2).

- Wenn die formalen Bildungsprozesse diese Fähigkeiten (soziale Orientierungen) nicht ausreichend berücksichtigen<sup>7)</sup>, so kommen als Quelle dieser Fähigkeiten nur die informellen Lernprozesse des Elternhauses in Frage. Es ist deshalb anzunehmen, daß ihre Ausprägung mit den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen des Elternhauses variieren. In diesem Zusammenhang wird immer wieder (z.B. LUTZ/KRINGS, 1971) darauf hingewiesen, daß der verstärkte Zugang zu den Hochschulen aus den nicht traditionellen Rekrutierungsschichten für Akademiker die Schicht-homogenität der traditionellen Akademiker sprengt und damit zugleich das Vorhandensein von bisher selbstverständlichen Sozial-Qualifikationen im Sinne affektiv-motivationaler Einstellungen nicht mehr als gegeben angesehen werden kann.
- Es kann davon ausgegangen werden, daß ein Individuum in der Realität von Arbeitsorganisationen über bestimmte Verhaltens- und Interpretationsspielräume gegenüber seinen Rollenanforderungen und -erwartungen verfügt; als Lernchancen zu interpretierende Spielräume variieren in ihrer Lernbedeutung nach den Kriterien der Arbeitsrolle (u.a. zum Beispiel nach Positionshöhe und Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne von Qualifikationen und Orientierungen).  
Die Individuen werden von ihren Arbeits- und Lebensbedingungen her unterschiedlich herausgefordert und befähigt, diese Verhaltens- und Interpretationsspielräume im Sinne von Lernchancen zu nutzen. Es sind demnach nur sehr unterschiedliche Voraussetzungen für Weiterbildung zu erwarten, die kompensiert werden müssen.
- Die (oben angegebene) Annahme von BRIM (1966), daß sich Wertvorstellungen und Motivationen durch Weiterbildung

im Erwachsenenalter nicht mehr gravierend verändern, ist - auch nach seiner eigenen Aussage - als spekulativ zu werten. Es liegen bisher keine empirisch gesicherten Ergebnisse vor, die die Chancen, affektiv-motivationale Ziele und soziale Verhaltensziele auch in der Weiterbildung zu erreichen, negieren. Es dürfte im Gegenteil als gesichert gelten, daß die Lernleistung insbesondere durch die sozio-kulturelle Anregungsumwelt eines Menschen bestimmt wird (vgl. BRANDENBURG, 1974) <sup>8)</sup>.

- Schließlich ist darauf zu verweisen, daß in der Berufsbildung, der die Weiterbildung überwiegend zuzuordnen ist, neben den primär instrumentellen Qualifikationen die Ansprüche und Zwecksetzungen an Bedeutung gewinnen, die sich auf die soziale Emanzipation der Betroffenen beziehen (vgl. WINTERHAGER, 1973, 68) <sup>9)</sup>. Die mit dieser Tendenz verknüpfte Forderung nach Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung ist auch in der Weiterbildung wenigstens insoweit einzulösen, daß die Lernprozesse nicht explizit getrennt nach diesen Dimensionen geplant und betrieben werden.

Wenn Weiterbildung sich nicht darin erschöpfen will - wie in dem oben zuerst umschriebenen Konzept skizziert -, rollenspezifisches Wissen zu vermitteln, so muß sie sich nach der Konzeption der offenen, der (Lern-) Rolle auch die Individuierung im Sinne einer Stärkung und Entwicklung der autonomen Ich-Organisation bzw. der personalen Identität gegenüber der sozialen Identität einschließen.

#### 5.1.3.3. Grundqualifikationen des Rollenhandelns zur Stärkung der autonomen Ich-Organisation

JENSEN deutet im Zusammenhang mit seinem Konzept der offenen Rolle an, daß Rollendistanz, antizipatorische Sozialisation, soziologische Ambivalenz und transitorische Stausysteme mit den Fähigkeiten zu tun haben, die zur Entwicklung des Selbst (der Ich-Identität) und damit zur Stär-



kung der autonomen Ich-Organisation dienen sollen. Er geht bei der Definition der offenen Rolle ebenfalls nur unzulänglich darauf ein, warum die als offen bezeichnete Rolle "den Inhaber dazu auffordert, neue Standards der Ausführung ... zu wählen" (JENSEN, 1970, 52). Es ist deshalb im folgenden auf einen Versuch einzugehen, die Verhaltensdispositionen (Qualifikationen) zu operationalisieren, die zur Nutzung der Verhaltens- und Interpretationsspielräume der offenen Rolle und damit zur Konstitution des Selbst, der personalen Identität, erforderlich sind

Ausgangspunkt dieses Versuchs ist die Kritik der Rollentheorie, die nach HABERMAS (1973b, 125 f.) drei Grundannahmen macht, durch die Handlungschancen des Individuums gegenüber seinen Rollen vernachlässigt werden; es wird im Rollenkonzept angenommen, daß in stabilen Interaktionen

- "auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Wertorientierungen und Bedürfnisdispositionen besteht: der institutionell hergestellten Komplementarität der Erwartungen und des Verhaltens entspricht eine Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung" (Integrationstheorem),
- "auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Rollendefinitionen und Rolleninterpretationen besteht" (Identitätstheorem); schließlich beruht Interaktion
- "auf einer Kongruenz zwischen geltenden Normen und wirksamen Verhaltenskontrollen" (Konformitätstheorem).

"Alle drei Theoreme unterstellen, durch Vorentscheidungen auf der analytischen Ebene, einen Normalfall eingespielter Interaktion, der in Wahrheit ein pathologischer Grenzfall ist" (ebd., 127). Die mit den drei Theoremen bezeichneten Dimensionen dienen sowohl zur Kennzeichnung von Rollensystemen als auch zur Charakterisierung von Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der Persönlichkeitsstruktur. Den Dimensionen entsprechen Grundqualifikationen des Rollenhandelns. Wenn diese Grundqualifikationen erfolgreich in Sozialisationsprozessen erworben werden, ist der Han-

delnde imstande, Rollenambivalenzen zu ertragen, sein Selbst, seine Identität kontrolliert zu präsentieren und sich relativ autonom zu verhalten, d.h. internalisierte Normen reflexiv und flexibel anzuwenden.

Gegenüber diesen drei Grundqualifikationen von HABERMAS werden in einem den Ansatz von HABERMAS erweiternden Versuch vier Grundqualifikationen bzw. identitätsfördernde Fähigkeiten unterschieden: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Kommunikationskompetenz zur Identitätspräsentation (KRAPPMANN, 1971, 132 f.). In beiden Ansätzen sind die Grundqualifikationen konstitutiv für einen soziologischen Begriff der Ich-Identität. Aufgrund der Grundqualifikationen kann das Subjekt seine Handlungschancen (zum Beispiel im Hinblick auf die Nutzung von Interpretationsspielräumen) in Rollensystemen wahrnehmen, ist es fähig zur Interaktion. "Wenn wir diese Qualifikationen unter dem Gesichtspunkt einer generalisierten Fähigkeit von rollenspielenden Subjekten auffassen, sprechen wir von Ich-Identität, wenn wir sie unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsstruktur begreifen, sprechen wir von autonomer Ich-Organisation. Ich-Identität bezeichnet die spezifische Fähigkeit, Krisen der Ich-Struktur durch Umstrukturieren zu lösen. Rollentheoretisch läßt sich die Ich-Struktur mit Hilfe der Begriffe der persönlichen und der sozialen Identität bestimmen (ÖVERMANN, KRAPPMANN, KREPPNER, 1968, 25).

Die Wahrung der Ich-Identität verlangt einen Balanceakt persönlicher und sozialer Identität bzw. eine Balancierung der durch sie repräsentierten Bedürfnisse und Anforderungen. Persönliche Identität wird durch die Einheit einer unverwechselbaren Biografie ausgewiesen, während die soziale Identität in der Zugehörigkeit zu verschiedenen, möglicherweise inkompatiblen Bezugsgruppen zum Ausdruck kommt. Persönliche und soziale Identität müssen in der Weise balanciert werden, daß weder eine Reifizierung (Verlust der persönlichen Identität) noch eine Stigmatisierung (Verlust

der sozialen Identität eintreten kann (vgl. ebd., 25 f.). Ich-Identität ist also in Belastungssituationen für soziale oder persönliche Identität ständig wiederherzustellen. Mögliche Belastungssituationen sind vor allem mit Positions- und Statuswechsel aufgrund vertikaler und horizontaler Mobilität sowie mit Statusinkonsistenzen verbunden. Die Bewältigung der Situation gelingt in dem Maße, in dem die Ich-Identität gewahrt wird, d.h. in dem neue Interpretationen für das Selbst zwischen den Bezugsgruppen gefunden und definiert werden.

Die Grundqualifikationen des Rollenhandelns als Fähigkeiten zur Umstrukturierung und Reorganisation lassen ihre Bedeutung für die Weiterbildung - als Ziele wie auch als Voraussetzungen - unter zwei Gesichtspunkten klar hervortreten: sie sind einmal die Voraussetzungen und Bedingungen für die Neuinterpretation von Positionsanforderungen und Rollenerwartungen und damit für die Innovation sozialer Strukturen erforderlich; zum anderen sichern sie die Chance zur Kontinuität der persönlichen Identität in den Diskontinuitäten des technologischen und organisatorischen Wandels.

#### 5.1.3.<sup>4</sup>. Sozio-ökonomische Implikationen der Weiterbildungskonzepte

Weiterbildung als Faktor von Innovation ist an qualifikatorische Voraussetzungen bzw. Zielsetzungen in der Art der Grundqualifikationen des Rollenhandelns gebunden. Handlungschancen im Rollensystem (Institution) ergeben sich im unterschiedlichen Grade in den drei genannten Dimensionen, des Aushaltens von Rollenambivalenzen, der Rolleninterpretation bzw. kontrollierten Selbstdarstellung sowie der reflexiven Anwendung von Normen. Die Wahrnehmung der Handlungschancen ist nicht nur abhängig von der Ausstattung mit Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne von Qualifikationen und Orientierungen, sie richtet sich in der Realität auch nach der Position bzw. dem Status im institutionellen Zusammen-

hang; Handlungschancen einer Arbeitsrolle dürften zusammen mit den Lernchancen nach den Kriterien der Stellung in Arbeitsprozeß und Arbeitsverhältnis variieren.

Die Klärung der oben aufgetauchten Frage, inwieweit die unterschiedlichen Weiterbildungskonzepte an unterschiedlichen Gruppen von Positionsinhabern gewonnen wurden (und damit möglicherweise auf solche Gruppen ausgerichtet sind), macht die Berücksichtigung der sozio-ökonomischen (Lern- und Handlungs-) Bedingungen potentieller Weiterbildungsteilnehmer erforderlich. Die Konzepte selbst geben darüber explizit keinen Aufschluß. JENSEN (1970, 47) gibt insofern einen Hinweis auf eine Differenzierung, als er die Möglichkeiten unterscheidet, die Kapazität der Veränderung in jeder Rolle anzulegen oder auf spezielle Rollen zu beschränken. Will man die Gruppe ausgrenzen, die als Träger solcher spezieller Rollen mit Lern-, Handlungs- und Innovationschancen heute schon am ehesten in Betracht kommt, so muß man sich den Zusammenhang von organisierten Bildungsprozessen und den Möglichkeiten, in beruflichen Positionen relativ autonom zu handeln, vergegenwärtigen. Dieser Zusammenhang ist in einer Hypothese von LUTZ/KRINGS (1971, 5) formuliert: "Je bestimmter ... die dem Arbeitshandeln einer Person gesetzten Leistungsziele sind, desto weniger ist es notwendig, die für das Arbeitshandeln jeweils erforderlichen Befähigungen in systematischen, formalisierten, dem Arbeitseinsatz zeitlich vorgeschalteten Bildungsprozessen anzulegen und aufzubauen. Je unbestimmter die Leistungsziele sind, desto mehr ist der im weiten Sinne ökonomische Wert der Arbeit ... abhängig von den Bildungsprozessen, die der Arbeitende durchlaufen hat". Die Unbestimmtheit der Leistungsziele eines Arbeitshandelns dürfte einer hohen Ausprägung von Lern-, Handlungs- und Innovationschancen entsprechen.

Billigt man dieser Hypothese Plausibilität zu, so bedeutet das, daß die Anlage eines Innovationspotentials in

einer Rolle - zumindest kurzfristig - nicht unabhängig von den Lernbedingungen der Arbeitsrolle und der vorgängig stattgefundenen Lernprozesse erzeugt werden kann. Geht man einerseits davon aus, daß die Bedingungen für ein Arbeitshandeln mit unbestimmten Leistungszielen ungleich verteilt sind, und unterstellt andererseits, daß die Lebensfähigkeit von Qualifikationen und Orientierungen von ihrer Anwendung abhängen, dann scheint innovationsorientierte und identitätsfördernde Weiterbildung auf eine Gruppe von Positionsinhabern zugeschnitten zu sein, die bereits über entsprechend günstige Bedingungen des Arbeitshandelns verfügt. Diese Gruppe ist vor allem in den akademisch Vorgebildeten zu sehen, denn diese nehmen aufgrund der von ihnen durchlaufenen Bildungsprozesse entsprechende Positionen ein. "Akademiker befinden sich vorrangig in solchen Positionen und Situationen, in denen Leistungsziele von Arbeitshandeln nicht präzise bestimmt werden können ..." (ebd., 61).

In der Orientierung der Weiterbildungskonzepte spiegelt sich wider, in welcher Weise durch die Erstausbildung die Vorbereitung und Verteilung auf berufliche Zielpositionen bestimmt wird und zugleich die Weichen für Lernprozesse der Weiterbildung gestellt werden. Für Positionen, in denen der soziale Kontext nur ein Arbeitshandeln nach unbestimmten Leistungszielen zuläßt, sind vorgeschaltete, systematische und formale Bildungsprozesse erforderlich, während durch bestimmte Leistungsziele gekennzeichnete Positionen in Arbeitsorganisationen über weniger organisierte Bildungsanstrengungen erreicht werden. An diesem Zusammenhang von Bildungsprozessen und Arbeitshandeln wird die Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen deutlich. Einerseits bestimmt der soziale Kontext und die durch ihn bestimmten bzw. unbestimmten Leistungsziele des Arbeitshandelns die Art, Dauer und die Formalisierung der Lernprozesse, andererseits enthält das Beschäftigungssystem nicht nur Elemente einer unabhängigen Variablen in Bezug



auf das Bildungssystem, sondern auch solche einer abhängigen Variablen: die Ergebnisse der Bildungsprozesse bestimmen weitgehend die Chancen des Einsatzes von Arbeitskraft sowie deren Innovationseffizienz. Aus der aufgrund formeller und informeller Lernprozesse der Erstausbildung getroffenen Statusverteilung ergeben sich unterschiedliche Gesichtspunkte und Perspektiven für die Fortsetzung und Wiederaufnahme von Lernprozessen in der Weiterbildung. In der gegenwärtigen Diskussion bewegen sich mögliche Vorstellungen zwischen den Polen "affirmativ" und "emanzipatorisch" sowie zwischen "kompensatorisch" und "komplementär" <sup>10)</sup>.

#### 5.1.3.5. Weiterbildung und gesellschaftliches Lern- und Entwicklungsniveau

Die diskutierten Weiterbildungsstrategiekonzepte betonen die Bedeutung von Lernprozessen für die gesellschaftliche Fortentwicklung mindestens ebenso stark wie die qualifikatorische Ausstattung der Individuen. Selbst dort, wo es mehr um die Stärkung der autonomen Ich-Organisation, um die Entwicklung individueller Verhaltensdispositionen geht als um festumrissene technische Kenntnisse und instrumentelle Fertigkeiten, dominiert der Aspekt der ökonomischen und sozialen Entwicklung gesellschaftlicher Zusammenhänge durch Weiterbildung. Weiterbildung erscheint als ein Indikator für eine mobilisierte Lernkapazität, durch die das gesellschaftliche Entwicklungsniveau charakterisiert wird.

Aufschlüsse über das Lern- und Entwicklungsniveau des gesellschaftlichen Systems erwartet man, vor allem von den Angaben über Abiturientenquoten und Studentenzahlen, erst in zweiter Linie, allerdings mit zunehmender Bedeutung, auch von Angaben über den Umfang von Weiterbildung <sup>11)</sup>. Die in diesen Angaben enthaltene Expansion der Bildungsprozesse sagt jedoch noch nichts aus über die Qualität der Lernprozesse und der durch sie erworbenen Qualifikationen.

HABERMAS (1973a, 28) nennt hier zwei formale Gesichtspunkte, von denen das qualitative Lern- bzw. das Entwicklungsniveau abhängen könnte: "Das Lernniveau, das eine Gesellschaftsformation ermöglicht, könnte davon abhängen, ob das Organisationsprinzip der Gesellschaft a) die Differenzierung zwischen theoretischen und praktischen Fragen und b) den Übergang von nicht-reflexivem (vorwissenschaftlichem) zu reflexivem Lernen zuläßt". Aufgrund der Kombination dieser Merkmale ergibt sich nur ein sehr grober Raster zur Charakterisierung unterschiedlicher empirisch aufweisbarer Lernniveaus, doch scheinen die genannten Kriterien nützlich für eine weitere Präzisierung und Einordnung der Weiterbildungskonzepte; ihre konstitutive Bedeutung für das Lernniveau gesellschaftlicher Zusammenhänge läßt sich an ihnen verdeutlichen. Dazu ist kurz der Kontext zu skizzieren, in dem HABERMAS die Kriterien unterschiedlicher Lernniveaus entwickelt.

Im Zusammenhang der Entwicklung eines sozialwissenschaftlichen Krisenbegriffes geht er davon aus, daß die Variationsspielräume für Strukturwandlungen eines sozialen Systems durch fundamentale Organisationsprinzipien festgelegt werden. Sie bestimmen den Rahmen, in dem Veränderungen vor sich gehen, und begrenzen damit auch den Spielraum, in dem Lernprozesse stattfinden können. "Nichtreflexives Lernen vollzieht sich in Handlungszusammenhängen, in denen die implizit erhobenen theoretischen und praktischen Geltungsansprüche naiv unterstellt und ohne diskursive Erörterung akzeptiert oder abgelehnt werden" (ebd., 28). Die Differenzierung zwischen theoretisch-technischen Fragen einerseits und praktischen Fragen andererseits bezieht sich auf das Verhältnis von technischem Fortschritt und sozialer Lebenswelt, d.h. auf normative Strukturen. Die Steigerung der wissenschaftlich technischen Verfügungsgewalt in materiellen Produktionsprozessen, die auf empirisch-analytischem Wissen und zweckrationalem Handeln beruht, schafft in dem Maße, in dem wissenschaftlich-technische Fragen ge-

löst werden, Probleme der sozialen Lebenswelt. Diese sozialen Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, die sich in den praktischen Fragen (d.h. Fragen, die sich auf Werte und Institutionen beziehen) niederschlagen, können nun nicht allein mit den wissenschaftlich-technischen Strategien gelöst werden, mit denen die technische Verfügung über den Bereich und die Gegenstände der "äußeren Natur" ausgedehnt wird. Für die Entscheidung über praktische Fragen, d.h. Normfragen, müssen andere Formen der Diskussion gefunden werden als die der theoretisch-technischen. Diese andere Form der Diskussion, in der "das gesellschaftliche Potential an technischem Wissen und Können zu unserem praktischen Wissen und Wollen rational verbindlich in Beziehung gesetzt" (HABERMAS, 1968, 118) werden soll, ist im Diskurs zu sehen. "Der Diskurs ... dient der Begründung problematisierter Geltungsansprüche von Meinungen und Normen" (HABERMAS, 1971, 25). Der Diskurs stellt demnach eine Ebene der Kommunikation und Interaktion dar, auf der Argumente und Begründungen für oder gegen verfestigte Normen, Regeln und Institutionen gegeben werden mit dem Ziel, Bedürfnisse zu artikulieren und neu zu interpretieren, um so neue Orientierungsmuster und Verhaltensstandards zu gewinnen. In der Dimension der praktischen Fragen vollzieht sich reflexives Lernen über solche Diskurse. Die Institutionalisierung von Diskursen kennzeichnet deshalb ein neues Lernniveau eines gesellschaftlichen Zusammenhanges.

Neben den damit skizzierten Lernniveaus, die sich durch nicht-reflexives Lernen und Nichtdifferenzieren von theoretisch-technischen und praktischen Fragen einerseits und reflexivem Lernen und Differenzierung von theoretisch-technischen und praktischen Fragen andererseits unterscheiden, steht als weitere Alternative jenes Lernniveau, das durch reflexives Lernen und Nichtdifferenzieren von theoretisch-technischen und praktischen Fragen gekennzeichnet ist. Dieses Lernniveau beruht einmal darauf, daß der Übergang von nichtreflexivem Lernen zu reflexivem, d.h. wissenschafts-

bestimmtem Lernen vollzogen wurde, nicht jedoch gleichzeitig eine Differenzierung in theoretisch-technische und praktische Fragen erfolgt ist. Das kann entweder bedeuten, daß theoretisch-technische sowie praktische Fragen unter sozial-technologischem Aspekt gleichbehandelt werden oder daß praktische Fragen unter dem Gesichtspunkt eines engen Wissenschaftsbegriffes von vorneherein ausgeklammert werden, weil sie empirisch-analytischen Verfahrensweisen nicht zugänglich sind.

Es ist nun zu fragen, welchem der hier skizzierten Lernniveaus die Weiterbildungskonzepte zuzuordnen sind oder anders ausgedrückt, zu welchem Lernniveau leisten die unterschiedlichen Strategien einen konstitutiven Beitrag? Beide Strategiekonzepte setzen ein gesellschaftliches Organisationsprinzip voraus, das den Übergang zum reflexivem (wissenschaftsbestimmten) Lernen gestattet und fördert. Bei der vom Lernen des Lernens hergeleiteten Strategie von Weiterbildung beschränkt sich reflexives Lernen auf wissenschaftsorientiertes Lernen in Form der Rezeption von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Methoden, die ein späteres Hintereinanderschalten von aufeinanderbezogenen stoff- und verwendungsorientierten Lernprozessen nicht nur ermöglichen, sondern notwendig machen. Was das Kriterium der Unterscheidung von theoretisch-technischen und praktischen Fragen angeht, so läßt sich aufgrund der einzelnen Merkmale sowie aus dem strukturellen Zusammenhang dieser Merkmale schließen, daß die intendierten, ergebnisorientierten Lernprozesse die Dimension der praktischen Fragen weitgehend unberücksichtigt lassen. Dagegen verweist die Notwendigkeit der Neugestaltung von Rollenelementen angesichts der offenen, nichtdefinierten Positionsanforderungen auf kommunikative Prozesse, in denen Bedürfnisse angesichts von Erwartungen artikuliert und interpretiert werden müssen; Relevanzkriterien und Argumente für Wahl oder Ablehnung von Orientierungsmustern und Verhaltensstandards müssen gegeben werden. Die bewußte Neugestaltung von Rollenelementen durch die Ich-Identität wahn-

renden Individuen impliziert die Differenzierung in theoretisch-technische und praktische Fragen; sie impliziert hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale die gesteigerte Bedeutung von Motivation und Sozialfertigkeiten zur Interpretation indeterminierter Erwartungen.

Zur Unterscheidung der Konzepte ist es erforderlich, die unterschiedliche Bedeutung der gleichlautenden Begriffe "reflexives Lernen" und "reflexive Lernprozesse" festzuhalten.

- Reflexive Lernprozesse heißt einmal ein Lernen, das sich als wissenschaftsbestimmtes, den Entlastungseffekt durch Lernen des Lernens zunutze macht, indem es sukzessive, praxisorientierte Lernprozesse mit einer vorausgehenden Aneignung einer generellen Lernfähigkeit kombiniert. Darüber hinaus bedeutet
- reflexives Lernen zum anderen ein Lernen, das auf der Basis von Wissen, Können und Erfahrung (Praxis) Verhaltensänderungen erzeugt, die die Konstruktion der Realität beeinflussen.

Während reflexive Lernprozesse unter dem Vorzeichen einer Verwissenschaftlichung der Praxis stattfinden, intendiert reflexives Lernen zugleich auch die wissenschaftliche Reflexion dieser Praxis, um eine theoretisch-wissenschaftliche Anleitung für praktisches Handeln zu gewinnen. Die Affinität des reflexiven Lernens zum traditionellen Konzept einer Bildung durch Wissenschaft ist offensichtlich. "Eine wissenschaftliche Orientierung im Handeln aber ist das, was man früher akademische Bildung nannte" (HABERMAS, 1967, 17).

Beide Weiterbildungsstrategien sind darauf angelegt, die Lernkapazität des gesellschaftlichen Zusammenhanges zu steigern, doch nur eine Konzeption scheint konstitutive Bedeutung für die Herstellung eines neuen gesellschaftlichen Lernniveaus zu haben.



## 5.2. Zum Verhältnis von Arbeit und Lernen, Bildungs- und Beschäftigungssystem

Ausgehend von der bildungspolitischen Argumentation für eine Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte wurden an Hand der Begriffe Lernen des Lernens und lebenslanges Lernen Strategien für die Bewältigung der Probleme des wachsenden Wissens sowie des sozialen Wandels diskutiert. Die mit den Begriffen verknüpften Strategiekonzepte "lösen" die genannten Probleme durch Weiterbildung. Während der vom Lernen des Lernens hergeleitete Ansatz durch Veränderung und Erwerb von Qualifikationen auf die Bewältigung des Anwachsens und Veraltens von Wissen abhebt, akzentuiert der vom lebenslangen Lernen hergeleitete Ansatz über die Veränderung von Arbeits- und Positionsrollen die Innovation sozialer Strukturen. In beiden Ansätzen konkretisieren sich unterschiedliche Interaktionsverhältnisse zwischen Persönlichkeits- und Rollenstrukturen. Während im ersten Falle nach Maßgabe vorfindlicher Arbeitsrollen Qualifikationen erworben werden, akzentuiert der zweite Fall die Innovation der Arbeitsrolle durch das Individuum. LEMPERT (197<sup>4</sup>, 78 f.) konfrontiert für die Mikroanalyse der Beziehungen von Arbeits- und Lernprozessen in vergleichbarer Weise die Kategorie des Lernens mit dem Begriff sozialer Innovationen. "Beide meinen Interaktionen zwischen Rollen- und Persönlichkeitsstrukturen; während das Lernen jedoch zu Veränderungen der Persönlichkeiten, zumindest einzelner ihrer Merkmale aufgrund des Rollenhandelns führt, werden bei sozialen Innovationsprozessen die Rollen selbst durch die Individuen verändert. Man könnte sagen, im Falle sozialer Innovationen 'lernen' die Rollen von den Individuen".

Es läßt sich weiter davon ausgehen, daß die unterschiedlichen Strategien verkörpernden Konzepte von Weiterbildung sich hinsichtlich der vom Bildungssystem zu lösenden Aufgaben ergänzen. Diese Aufgaben bestehen darin, sowohl ge-

sellschaftliche und ökonomische Ziele durch Ausbildung, d.h. durch Veränderung der Persönlichkeit zu realisieren, als auch darin, vorgegebene Ziele und Strukturen zu innovieren; zugleich bestehen sie auch in der Sozialisation von (Gruppen-) Orientierungen sowie darin, Zielveränderungen des sozialen Systems durch Sozialisation, d.h. durch Veränderung von Gruppenorientierungen zu ermöglichen (vgl. GRUNOW, 1972) <sup>12)</sup>.

Die sich in ihren Strategien und Zielsetzungen gegenseitig ergänzenden Ansätze weisen unterschiedliche Merkmale auf. Geht man davon aus, daß Weiterbildung sich primär auf Qualifikationen und Orientierungen für Arbeitshandeln bezieht, können die Weiterbildungsansätze auf dem Hintergrund unterschiedlicher Modelle von Interdependenzen zwischen Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur interpretiert und zugeordnet werden (SCHMITZ, 1973) <sup>13)</sup>. Im Kontext der Modelle ergibt sich, daß in den Weiterbildungsstrategien das Verhältnis von Bildung und Arbeitshandeln und damit das von Bildungssystem und Beschäftigungssystem unterschiedlich interpretiert ist. Unterschiedliche Interpretation dieses Verhältnisses impliziert einmal unterschiedliche Anforderungen an die Ergebnisse von Bildungsprozessen und zum anderen unterschiedliche Anforderungen an den strukturellen und organisatorischen Kontext, in dem die Ergebnisse hervorgebracht werden sollen.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem nicht nach dem Schema interpretiert werden kann, nach dem das Bildungssystem als abhängige Variable des Beschäftigungssystems gilt, oder umgekehrt, das Bildungssystem als unabhängige Variable im Hinblick auf das Beschäftigungssystem anzusehen ist. Man muß vielmehr davon ausgehen, "daß das Bildungssystem generell sowohl Elemente einer abhängigen als auch solche einer unabhängigen Variablen in bezug auf das Bildungssystem enthält, wobei die beiden wiederum kaum voneinander zu trennen sind" (WINTERHAGER, 1973, 67).

Aufgrund dieses Verhältnisses läßt sich von unterschiedlichen Interdependenzen sprechen, die zwischen Arbeit und Bildung, Arbeitsplatzstruktur und Qualifikationsstruktur bestehen und als solche implizit in den Weiterbildungsstrategien enthalten sind.

Im ersten Modell ist davon auszugehen, daß eine gegebene Qualifikationsstruktur mit einem bestimmten Wissens- und Erkenntnisstand verbunden ist; aufgrund dieses Standes ergibt sich unter Ausnutzung von Forschung und Entwicklung die Möglichkeit eines neuen Wissens- und Erkenntnisstandes.

Werden die Möglichkeiten zur Entwicklung des Wissensstandes genutzt, und kommt es zu einem Anwachsen und zu einem Veralten von Wissen, so müssen bestimmte Positionsinhaber bzw. Gruppen von Positionsinhabern in den Arbeitsorganisationen damit rechnen, den Arbeitsplatz bzw. die Position mit einem anderen Arbeitsplatz zu tauschen, wobei dieser mit Anforderungen aufgrund bisher schon bekannten Wissens oder mit Anforderungen aufgrund neu entwickelten Wissens ausgestattet sein kann. Die Anforderungen an die einzelne Position und die Qualifikationsstruktur entwickeln sich in diesem Fall für diese Gruppe ohne Zutun der Betroffenen. Deren Aktivität beschränkt sich darauf, den veränderten Wissens- und Erkenntnisstand zu rezipieren und anzuwenden. Die Voraussetzungen dazu bestehen in einem Weiterbildungssystem, das die Qualifikationsveränderungen in Lernprozesse umzusetzen vermag sowie in der Fähigkeit, bei den Positionsinhabern bzw. Weiterbildungsteilnehmern ständig neu hinzuzulernen.

In diesem Modell läßt sich unschwer die Weiterbildungsstrategie nach dem Prinzip "Lernen des Lernens" erkennen. Die Bewältigung des Wissens verlangt einen Mechanismus, der immer wieder, d.h. in hintereinandergeschalteten Lernprozessen, die von Phasen der Erwerbstätigkeit und des Arbeitshandelns unterbrochen sein können, das Einholen eines Wissens- und Erkenntnisstandes, der exogen, außerhalb des

Einflußbereiches der Betroffenen entsteht und als Anforderung formuliert wird. Arbeit (Anwenden) und Lernen (neues Wissen rezipieren) sind streng voneinander getrennt; außerdem wird vorausgesetzt, daß Forschung und Entwicklung neuen Wissens von Lernen und Arbeiten getrennt sind. Diese Trennung von Lernen, Arbeiten (und Forschung) kann nur im Interpretationsrahmen des vorliegenden Strategiekonzepts für Weiterbildung auf analytischer Ebene erfolgen. Eine solche Trennung ist erkenntnistheoretisch nicht aufrechtzuerhalten, "denn sie würde bedeuten, daß der einzelne Arbeiter an seinem Arbeitsplatz mit einem objektiv richtigen und nicht mehr zu verbessernden System von Regeln technischer Prozesse und sozialer Kommunikation konfrontiert ist. Der Arbeiter wäre damit nur Objekt dieses Regelsystems, nicht aber ein diesem Regelsystem gegenüberstehendes, reflektiert handelndes Subjekt" (SCHMITZ, 1973, 25). Diese Trennung dürfte jedoch für bestimmte Gruppen von Arbeitsrollen und Positionsinhabern, deren Arbeitshandeln durch hochgradig fremdbestimmte Leistungsziele charakterisiert ist, von erheblicher praktischer Relevanz sein. Neues Wissen setzt sich nicht abrupt durch, sondern nimmt einen längeren Diffusionsprozeß in Anspruch; obwohl an zahlreichen Arbeitsplätzen, an denen nicht explizit geforscht und entwickelt wird, Kenntnisse verlangt werden, die neues Wissen antizipieren, dürfte doch für einen vermutlich erheblichen Anteil aller Arbeitsplätze die Trennung von Arbeiten, Lernen und Forschung faktisch existieren. Die darauf abgestellte Strategie der Weiterbildung macht diese Trennung deutlich und wird sie - hier ist eine nicht zu überschätzende Konsequenz dieser Weiterbildungsstrategie zu sehen - verstärken. Daß diese Trennung von Arbeit und Lernen nicht vollständig sein kann, ist zuzugestehen. Dafür spricht auch das rollentheoretische Argument, nach dem ein völliges Aufgehen des Individuums in seinen Rollen ein pathologischer Grenzfall wäre. Es muß vielmehr angenommen werden, daß Freiheitsgrade des Handelns in unterschiedlichen Dimensionen bestehen. Insofern besteht für jedes Individuum die Chance, in Antizipa-

tion neuen Wissens die Anforderungen, mit denen es konfrontiert ist, mindestens zu modifizieren. In dem Phänomen des learning-by-doing, das die Identität von Arbeit und Lernen bezeichnet, findet diese Veränderungschance weiterhin ihren Ausdruck. Indem jedoch organisierte Weiterbildung diese informellen Lernprozesse als ungenügend ausweist, wird die Institutionalisierung organisierter Weiterbildung zum Indikator für das Auseinandertreten von Arbeit, Lernen (und Forschung) und fördert damit die Tendenz, daß Positionsinhaber bestimmter Arbeitsplätze immer stärker mit einem außerhalb ihrer Tätigkeit entstandenen neuen Wissen konfrontiert werden; zugleich werden in diesem Prozeß die Chancen des learning-by-doing weiter eingeschränkt. Insofern kann Weiterbildung im hier verstandenen Sinn als Förderung der Trennung von Arbeit, Lernen und Forschen aufgefaßt werden, durch die die Freiheitsgrade des Handelns, die aus der Identität von Arbeit und Lernen entspringen, weiter reduziert werden. Organisierte Weiterbildung produziert so einen immer höheren Bedarf an organisierter Weiterbildung in Gestalt gleichartiger, hintereinandergeschalteter Lernprozesse. Das skizzierte Modell einer Interdependenz von Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur sowie anpassungsorientierte Weiterbildung bedingen und verstärken sich so gegenseitig.

In einem anderen Modell der Interdependenz von Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur ist davon auszugehen, daß neues technologisches und organisatorisches Wissen (einschließlich institutionellen Wissens) für die Veränderungen von Arbeitsrollen und -positionen nicht allein auf der Basis einer Trennung der Arbeits- von den Lern- und Forschungsprozessen entsteht. Das bedeutet, daß dieses Modell für ein integriertes Verhältnis von Arbeit, Lernen und Forschen wesentlich günstigere Bedingungen aufweist als das oben dargestellte. Den Positionsinhabern ist es möglich, auch im Zusammenhang mit der Arbeit nach dem Prinzip des learning-by-doing zu lernen und damit zugleich im



Sinne forschenden Lernens subjektiv neue Kenntnisse anzueignen; zugleich kann die durch Lernen vollzogene Veränderung des Wissensstandes (Qualifikationen und Orientierungen) in die Entstehung neuen Wissens sowie in die inhaltliche Determinierung der Anforderungen von Arbeitsrollen einmünden. Die mit einem gegebenen Wissensstand verbundene Qualifikationsstruktur wird durch eine Arbeit und (forschendes) Lernen vereinigenden Prozeß unter Mitwirkung der betroffenen Positionsinhaber selbst verändert. Zu den Voraussetzungen dieses Prozesses gehört einmal, daß Arbeitsplatz und -rolle die Vereinigung von Arbeit und (forschendem) Lernen gestatten und zum anderen, daß eine Qualifikationsausstattung vorliegt, die die von den Arbeitsplatzbedingungen und -situationen ermöglichten Lernchancen wahrnehmen kann. Nur wenn beide Voraussetzungen zutreffen, können sich Qualifikationen und Orientierungen innovativ auswirken und die Positionsanforderungen inhaltlich determinieren.

Bei diesem Modell der Interdependenz von Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur scheint organisierte Weiterbildung (d.h. von den Arbeitsprozessen institutionell getrennte Lernprozesse) solange nicht erforderlich, als die Identität von Arbeit und Lernen für jeden Arbeitsplatz und jede -rolle eingelöst werden könnte. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß diese Einheit durch den fortschreitenden Prozeß der sozialen Differenzierung sowie durch Diskontinuitäten in der Entwicklung ständig als gefährdet bzw. als nie vollständig existent anzusehen ist. Unter dem Gesichtspunkt der Differenzierung in primäre und sekundäre Produktionsprozesse (vgl. LUTZ, 1969, 243) läßt sich der Anspruch auf diese Einheit für bestimmte Gruppen von niedrigqualifizierten Arbeitskräften immer schwerer einlösen bzw. ist von vornherein nicht mehr einlösbar, weil die Rationalisierung der Produktionsprozesse gerade auf der Trennung von Arbeit, Lernen und Forschen beruht. Während deshalb ein Teil der Positionen in Arbeitsorganisationen des Beschäftigungssy-

stems dadurch gekennzeichnet ist, daß die Trennung von Arbeit und Lernen, insbesondere forschendem Lernen, nahezu völlig vollzogen ist (das zuerst beschriebene Modell der Interdependenz von Qualifikations- und Arbeitsplatzstruktur charakterisiert diesen Zustand), läßt sich für einen Teil von Positionen diese Einheit von Arbeit und forschendem Lernen nur tendenziell aufrechterhalten.

An dieser Stelle nun werden Ansatzpunkte und Aufgabe organisierter Weiterbildung für dieses Modell der Interdependenz von Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur sichtbar. Obwohl organisierte Weiterbildung die Trennung von Arbeit und Lernen bezeichnet, hat sie in diesem Modell eine generell andere Funktion für Lernchancen am Arbeitsplatz als die organisierte Weiterbildung für das zuerst geschilderte Modell. Während dort die Trennung von Arbeit und Lernen (und im weiteren von Forschung) insofern als unaufhebbar erscheint, als die organisierte Weiterbildung diesen Zustand durch Vermittlung exogen entstandenen Wissens sanktioniert, sucht die Weiterbildung in dem vorliegenden Modell die Lernchancen der Arbeitsrolle am Arbeitsplatz dadurch zu erhöhen, daß sie Qualifikationen und Orientierungen zur selbständigen Produktion neuen Wissens und Innovation sozialer Strukturen zu vermitteln sucht. Durch die Betonung von Grundqualifikationen des Rollenhandelns will sie z.B. die Adressaten in den Stand versetzen, wenigstens tendenziell die Einheit von Arbeit und forschendem Lernen aufrechtzuerhalten. Die Intention der organisierten Weiterbildung, sich selbst wieder überflüssig zu machen, hat jedoch ihre Grenzen. Sie wird primär dadurch begrenzt, daß angesichts des fortgeschrittenen Standes sozialer Differenzierung die Lernchancen, so ungleichmäßig sie verteilt sind, in nahezu allen Arbeitsrollen und auf vielen Arbeitsplätzen sich verringern dürften. Tendenziell gibt es sicherlich keinen Arbeitsplatz mehr, an dem die Leistungsziele aufgrund eigenständig entwickelten Wissens autonom gesetzt und fortentwickelt werden könnten.

Die hier diskutierte Weiterbildungsstrategie scheint deshalb unter Berücksichtigung dieses Aspektes dort besonders erfolgreich, wo die potentiellen Teilnehmer Positionsinhaber sind, die aufgrund relativ wenig bestimmter Leistungsziele ihres Arbeitshandelns weniger Objekte von Regelsystemen bzw. Anforderungen sind als reflektierend handelnde Subjekte, die Regelsysteme beeinflussen können. Denn Voraussetzung der Erhaltung der Innovationseffizienz der Qualifikationen und Orientierungen ist ihre Regeneration in organisierten Lernprozessen der Weiterbildung. Die Intention der organisierten Weiterbildung kann in diesem Falle als ein Versuch charakterisiert werden, kontinuierlich die individuellen Voraussetzungen für Innovationen zu erhalten, um zu verhindern, daß innovationsträchtige Qualifikationen zur Routine erstarren. Denn: innovationsträchtige und -fähige Rollen und Positionen sind immer nur auf Zeit der Determination ihres sozialen Kontextes zu entziehen; prinzipiell nur solange, bis die Rolle vom jeweiligen Positionsinhaber neu definiert ist und die Erwartungen und Anforderungen, die vom Positionsinhaber aktuell erfüllt werden, zu Rollenerwartungen für die Position geworden sind (vgl. ARMBRUSTER u.a., 1971; DIECKMANN u.a., 1973).

### 5.3. Zusammenfassung

Danach läßt sich resümieren: unterschiedliche Weiterbildungsstrategiekonzepte, die von den Begriffen des lebenslangen Lernens und des Lernen des Lernens hergeleitet wurden, lassen sich im Kontext unterschiedlicher Modelle von Interdependenzen zwischen Qualifikations- und Arbeitsplatzstruktur interpretieren; es läßt sich annehmen, daß diese nebeneinander bestehenden Modelle Ausdruck des Differenzierungsprozesses sind, der zu einer Unterscheidung der Arbeitspositionen und -rollen hinsichtlich der Bestimmtheit bzw. Unbestimmtheit der Leistungsziele des Arbeitshandelns, oder anders ausgedrückt, zu unterschiedlicher Verteilung der Arbeitsaufgaben nach Routine- oder Innovationsgehalt

geführt hat. Die jeweilige Weiterbildungsstrategie differenziert damit zwischen Gruppen von Positionsinhabern, denen überwiegend Routine- oder überwiegend Strukturierungs- oder Innovationsaufgaben zugeordnet werden können. Unter der Voraussetzung, daß Weiterbildung diesem Prozeß der sozialen Differenzierung folgt, wird sie zum Instrument sozialer Steuerungsprozesse, die die Differenzierung der Arbeitssituationen nach Routine- oder Innovationsgehalt, nach tendenzieller Einheit oder Trennung von Arbeit und (forschendem) Lernen fördert bzw. bestätigt.

Der Einsatz von Weiterbildung muß diesem Differenzierungsprozeß nicht folgen, er kann z.B. auch aus gesellschaftspolitischen Gründen gerade den vorangegangenen Differenzierungs- bzw. Polarisierungsprozessen entgegengesetzt erfolgen; auch der gleichzeitige Einsatz unterschiedlicher Strategien für eine Gruppe von Positionsinhabern ist denkbar. Widersprüche lassen sich hier möglicherweise unter Berücksichtigung unterschiedlicher Zeithorizonte (kurz-, mittel-, langfristig) ausräumen. Es läßt sich beispielsweise denken, daß kurzfristig der Akzent auf Anpassung an exogen entstandenes Wissen, also Qualifikationslernen vorherrscht, während langfristig innovationsfähige Orientierungen und Verhaltensweisen angestrebt werden. Damit sind mögliche Widersprüche aber insofern nicht beseitigt, als in der bisherigen Diskussion auch auf den sozialen Kontext der Arbeitsplätze hingewiesen wurde, von dem das Innovationsverhalten ebenso abhängt wie von den Persönlichkeitsmerkmalen. Eine kurzfristig an Anpassungseffekten orientierte Weiterbildung verlangt möglicherweise einen sozialen Kontext, der langfristig die Entwicklung von innovationsfähigen Verhaltensdispositionen behindern oder sogar unmöglich machen könnte. Es kann darüber hinaus zu einer nach Anpassungs- oder Innovationspotential fördernden Differenzierung der Weiterbildung mit dem entsprechenden Effekt einer Polarisierung von Arbeitssituationen und -rollen kommen, wenn Innovationsaufgaben durch Spezialisten ökonomisch

mischer zu bewältigen sind als durch Routinearbeiten, die Innovationsaufgaben mitübernehmen (vgl. DIECKMANN u.a., 1973, 81).

Die aufgezeigten Weiterbildungsstrategien lassen sich direkt oder indirekt auf die Funktionen und Positionen zurückführen, die einzelnen oder Gruppen von der Arbeits-  
teilung zugewiesen wurden. Damit ist die allgemeine These von der Interdependenz von Lernen und Arbeiten, Bildungssystem und Beschäftigungssystem auf den Bereich von Berufs- und Arbeitspositionen einzuschränken, in dem die Trennung von Arbeit und Lernen noch nicht so weit fortgeschritten ist und die Weiterbildung nicht nur die Funktion der Vermittlung exogen entstandenen Wissens hat, sondern auch die, die Einheit von Arbeit und Lernen am Arbeitsplatz wenigstens tendenziell aufrechtzuerhalten.

Der Zusammenhang von sozio-ökonomischer Position und Weiterbildung einerseits verweist andererseits auf den Prozeß beruflicher Sozialisation, durch den die Zuweisung sozio-ökonomischer Positionen in der Regel erfolgt.



## 6. Berufliche Sozialisation und Weiterbildung

Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, durch den Qualifikationen und Orientierungen zum Vollzug einer Erwerbstätigkeit angeeignet werden, ist für die Weiterbildungsproblematik sowohl unter dem Gesichtspunkt der Kontinuität und Kumulation von Lernprozessen als auch unter dem der Zuordnung von Sozialisationseffekten zu Sozialisationsorganisationen von Bedeutung.

Weiterbildung ist aus der Perspektive einer Kontinuität der Lernprozesse zu sehen, die sich im Verlauf einer Biographie kumulieren; dabei läßt sich Weiterbildung als immer wieder neu aufzunehmende berufliche Sozialisation interpretieren. Im Zusammenhang mit den Modellen unterschiedlicher Interdependenzen von Qualifikations- und Arbeitsplatzstruktur wurde deutlich, daß diese Modelle zwischen Gruppen von Positionsinhabern unterscheiden. Die Zuweisung zu der einen oder der anderen Gruppe ist dabei in der Regel auf den Prozeß der beruflichen Sozialisation zurückzuführen. Der berufliche Sozialisationsprozeß entscheidet so weitgehend über die Lernchancen am Arbeitsplatz und zugleich auch über die Chancen weiterzulernen sowie nicht zuletzt über die Art und Orientierung der Lernprozesse, die in der Weiterbildung aufgenommen werden (wenn es überhaupt zu Weiterbildung kommen sollte). Das damit berührte Problem der Determinierung der Lernprozesse in der Weiterbildung durch die aufgrund der Erstsozialisation zugewiesenen Arbeitsrolle und den mit dieser verbundenen Chancen für informelles und organisiertes Weiterlernen führt zu der Frage, inwieweit die Weiterbildung nur die durch die Erstsozialisation festgelegten Lernchancen wahrnimmt oder inwieweit sie, ohne Rücksicht auf die spezifischen Lernchancen, nach allgemeinen, übergeordneten Gesichtspunkten gestaltet werden soll.

Durch diese Frage wird, auch abgesehen davon, für welche der Alternativen bildungspolitisch votiert wird, eine zentrale Gestaltungsfrage der Weiterbildung aufgeworfen, die

durch den Rückgriff auf die berufliche Erstsozialisation etwas aufgehellt werden kann. Die Sozialisationseffekte (Qualifikationen und Orientierungen), die für die Zuweisung von Berufspositionen die entscheidenden Kriterien darstellen, werden in unterschiedlichen strukturellen und organisatorischen Lernkontexten erzeugt bzw. erworben. Diese Zusammenhänge zwischen bestimmten Sozialisationseffekten und bestimmten strukturellen Lernkontexten bzw. Sozialisationsorganisationen im Bereich der beruflichen Erstsozialisation haben für die Gestaltung der Weiterbildung als berufliche Sozialisation einen paradigmatischen Charakter. Von den vorliegenden Ansätzen (WHEELER, 1966; LÜSCHER, 1968; 1972, 219 ff.)<sup>14)</sup>, die zur Herstellung einer Zuordnung von Sozialisationseffekten zu strukturellen und organisatorischen Lernkontexten herangezogen werden können, scheint für den hier verfolgten Zweck der von LÜSCHER der geeignetere zu sein. Sein Paradigma zur Erfassung beruflicher Sozialisationsprozesse erlaubt es, allgemeine Zusammenhänge zwischen Sozialisationseffekten und bestimmten Typen von Sozialisationsorganisationen, die sich von strukturellen Variablen her bestimmen, zu formulieren. Diese Zusammenhänge sind auch für die Gestaltung des strukturellen und organisatorischen Kontextes von Weiterbildung relevant.

#### 6.1. Der Prozeß der beruflichen Sozialisation

Gegenstand beruflicher bzw. sekundärer Sozialisationsprozesse sind, nach LÜSCHER, Positionen bzw. Rollenmengen, die sich im wirtschaftlichen Bereich befinden und dann auch als Berufe bezeichnet werden können. Wissen und Fertigkeiten (im Sinne von technischen Umgangs- oder Erfahrungsregeln) einerseits und normative Orientierungen andererseits sind notwendig, um den Rollen einer Position zu entsprechen. Eine Position bildet eine Rollenmenge, die von den normativen Erwartungen anderer Positionsinhaber bestimmt werden; Positionen unterscheiden sich darin, in welchem Maße ihre Rollenmengen und damit jede Rolle als geschlossen bzw. offen

anzusehen ist. Positionen lassen sich demnach nach ihrem individuellen Gestaltungsspielraum durch die Positionsinhaber bzw. nach dem Grad ihrer Bestimmtheit bzw. Unbestimmtheit klassifizieren. Diese bereits bei JENSEN vorgenommene Unterscheidung von Rollen bzw. Positionen wird auch bei LÜSCHER unter dem Aspekt eingeführt, die Beeinflussung des Sozialisationsprozesses und der Zielposition durch den Sozialisanden bzw. den potentiellen Positionsinhaber zu kennzeichnen. Bedeutet berufliche Sozialisation als Einführung in soziale Positionen und damit in die sozialen Strukturen weitgehend Vergesellschaftung, so soll die Beeinflussung der Sozialisationsprozesse und der Zielpositionen durch die "bereits stark geprägte soziale Persönlichkeit" den Prozeß der Individuierung und gleichzeitig über die Veränderung der eigenen Arbeitsrolle die Veränderung der sozialen Strukturen charakterisieren. "Berufliche Sozialisation erscheint auf diese Weise als ein Geschehen, das eng mit sozialem Wandel verbunden ist" (1972, 219).

LÜSCHER unterscheidet folgende strukturelle Aspekte beruflicher Sozialisation, in denen die Chancen für den Sozialisanden, den künftigen Positionsinhaber, enthalten sind, eine Veränderung der Zielposition und damit der eigenen künftigen Arbeitsrolle vorzunehmen:

- "Die Offenheit der Position in bezug auf die Anknüpfung und Rollenbeziehungen und die Ausgestaltung der einzelnen Rollen;
- die Offenheit der Position in bezug auf die Möglichkeit, gleichzeitig andere Positionen einzunehmen;
- die Beobachtungsmöglichkeit anderer Sozialisanden, verbunden mit der Möglichkeit, mit diesen Koalitionen einzugehen;
- die Sichtbarkeit der Sozialisandenposition für andere Positionen" (1968, 154).

Die Wahrnehmung der Chancen (die in diesen Gesichtspunkten zum Ausdruck kommen) zur Innovation der Zielposition hängt

weitgehend von dem strukturellen Kontext ab, in dem berufliche Sozialisation stattfindet. Wenn man davon ausgeht, daß berufliche Sozialisation an die manifesten Grundpositionen von Sozialisator und Sozialisand gebunden ist, so lassen sich unter Berücksichtigung des Kriteriums der Verbindung der Sozialisatorposition zur Zielposition (des Sozialisanden) zwei strukturelle Kontexte unterscheiden, durch die - nach LÜSCHER - zwei Grundtypen von Ausbildungssystemen umschrieben werden, die "Schule" und "Berufslehre" nachgebildet sind.

Danach zeichnet sich der Grundtyp Berufslehre dadurch aus, daß der Sozialisator den Zielberuf selbst ausübt und deshalb realistisch vorführen kann. Die Sozialisatoren und Sozialisanden, die in realistischen Situationen in nur kleinen Gruppen interagieren, haben Gelegenheit, sich gegenseitig zu beobachten und zu kontrollieren. Damit ist die Voraussetzung gegeben, gleichzeitig verschiedene Qualifikationselemente, komplexe Kombinationen von Handlungs- und Wertorientierungen sowie technische Fertigkeiten und Kenntnisse auf dem Weg des realistischen Einblicks und Handelns zu vermitteln und einzuüben.

Demgegenüber ist der Grundtyp Schule (der auch die Universität einschließt) durch eine eigenständige Berufssozialisatorrolle charakterisiert, die zur zukünftigen Zielposition des Sozialisanden in der Regel keine direkte Beziehung besitzt. Die Anforderungen künftiger Positionen werden abstrakt verbal vermittelt, was zu einem stark polarisierenden Verhältnis von Sozialisatoren und Sozialisanden führen kann, zumal der Sozialisator nahezu immer größeren Gruppen von Sozialisanden gegenübersteht. Aufgrund der notwendig abstrakt analytischen Darstellung bleiben die Sozialisanden in reflektierender Distanz gegenüber der Zielposition, wobei nicht selten unrealistische und stereotype Vorstellungen über den Zielberuf entstehen. Zu beiden Grundtypen gehören unterschiedliche Organisationskontexte. Die ihnen entsprechenden Typen von Sozialisationsorganisationen repräsentieren zugleich unterschiedliche Typen von Beziehungen zwischen

Bildungs- und Beschäftigungssystem. Schule repräsentiert eine aus dem unmittelbaren Produktionsprozeß aufgegliederte, relativ autonome Sozialisationsorganisation; die Anforderungen des Beschäftigungssystems unterliegen, wenn sie im einzelnen überhaupt zur Kenntnis genommen werden können, der reflektierenden Distanz.

Im Unterschied dazu stellt die Berufslehre den Typ von Sozialisationsorganisation dar, der weitgehend in das Beschäftigungssystem integriert ist; Qualifikationen werden in realistischen Situationen erzeugt. LÜSCHER trifft in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen "reinen" und "gemischten" Sozialisationsorganisationen, wobei für gemischte Sozialisationsorganisationen Ausbildung und Sozialisationsorganisationsziele unter anderen Zielen sind. Weil solche Organisationen ihren Sozialisanden Positionen in der eigenen Organisation anbieten können, besteht die Gefahr, "daß die Vorbereitungen auf die organisationsspezifischen Eigenheiten des Zielberufs zuungunsten der allgemeinen Berufsvorbereitung forciert wird" (LÜSCHER, 1972, 221). Während sich in den sogenannten reinen Sozialisationsorganisationen die reflektierende Distanz zur Zielposition als Chance zur individuellen Ausgestaltung und Veränderung der Zielpositionen auswirkt (möglicherweise erst nach der Überwindung eines anfänglichen Realitätsschocks), bedeutet in der gemischten Sozialisationsorganisation die Einsicht in die reale Situation auch zugleich weitgehend Festlegung auf die organisationsspezifisch definierte Position und Einübung in die mit ihr verbundenen Ziele der Arbeitsorganisation.

#### 6.1.1. Organisatorisch-struktureller Kontext von Lernprozessen und Lern- bzw. Sozialisationsresultate

Unmittelbare Beobachtbarkeit und Einübung des Zielberufs einerseits und Distanz zur Berufspraxis und nur mittelbare Kenntnisse der künftigen Arbeitssituation andererseits sind die zentralen Variablen, die die Grundtypen von Schule und Berufslehre charakterisieren. Beide Typen von strukturellen



und organisatorischen Kontexten besitzen offensichtlich unterschiedliche Bedeutung im Hinblick auf die Erzeugung von relevanten Qualifikationselementen einer Arbeitsrolle. LÜSCHER unterscheidet z.B. zwischen technischen Kenntnissen bzw. Wissen und technischen Fertigkeiten sowie normativen bzw. sozial-normativen Orientierungen, die erforderlich sind, den verschiedenen Rollen einer Position zu entsprechen. Diese Qualifikationsbestandteile finden sich auch in anderen Versuchen (vgl. z.B. OFFE, 1970), die Zusammensetzung der Arbeitsrolle (der Position im Sinne von LÜSCHER) zu beschreiben<sup>15)</sup>.

Für LÜSCHER erfolgt der Prozeß der beruflichen Sozialisation in zwei analytisch zu trennenden, empirisch jedoch sich überschneidenden Stufen. Dem Erwerb von Wissen und technischen Fertigkeiten, der die Vertrautheit mit der Position herstellt, folgt die Aneignung der sozial-normativen Orientierungen, aufgrund deren erst eine Identifikation mit der Position bzw. dem Beruf möglich wird. Diese mit unterschiedlichen Qualifikationsbestandteilen verknüpften Stufen der beruflichen Sozialisation werden von den Grundtypen der Berufslehre und der Schule unterschiedlich realisiert.

In den dem Typ Berufslehre zugeordneten Lernprozessen wird explizit keine Unterscheidung zwischen Qualifikationen und Orientierungen der Arbeitsrolle und keine Zuordnung zu Stufen der Sozialisation vorgenommen; der beide Stufen vereinigende Sozialisationstyp fördert insbesondere den Erwerb der identifikationsfördernden sozial-normativen Orientierungen, die damit primär als berufstypische und tätigkeits-spezifische Wertorientierungen und Verhaltensweisen ausgewiesen werden. Den schulischen Lernprozessen fehlt hingegen die zweite Stufe der beruflichen Sozialisation, sie konzentrieren sich deshalb auf den Erwerb von technischen Fertigkeiten und Wissen. Der Erwerb sozial-normativer Orientierungen erfolgt in diesem Falle erst außerhalb des formalen beruflichen Sozialisationsprozesses im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit und wird deshalb von dem Paradigma

zur Erfassung der beruflichen Sozialisationsprozesse nicht mehr erfaßt. Die Unterscheidungen und Zuordnungen von LÜSCHER sind in diesem Zusammenhang - trotz ihres betonten analytischen Charakters - unzureichend. Die analytischen Unterscheidungen unterstellen, daß in schulischen Lernprozessen keine tätigkeits- und berufsrelevanten Orientierungen für konkrete Arbeitsrollen und -plätze vermittelt werden. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß mittelbar arbeitsrelevante Orientierungen im Sinne der den gesamten Arbeitsprozeß und -vollzug fördernden regulativen Normen zu den Sozialisierungseffekten von schulischen Lernkontexten gehören. FEND u.a. (1973, 887 ff.) haben Sozialisierungseffekte dieser Art für unterschiedliche Schulformen empirisch nachgewiesen<sup>16)</sup>.

Die Mängel beider Sozialisationstypen hinsichtlich der Vermittlung der zentralen Qualifikationsbestandteile der Arbeitsrolle können durch Kombinationen beider Grundtypen ausgeglichen werden. Leitend ist dabei der Gedanke, daß das Erlernen komplexer Handlungsorientierungen die Hauptmerkmale beider Grundtypen erforderlich macht: Einsicht in die reale Arbeitssituation und reflektierende Distanz. Für den Grundtyp Schule sollen durch den Einbau von Praktika, durch Einsatz von Sozialisatoren, die den Zielberuf ausüben usw., die Defizite im Erwerb sozial-normativer Orientierungen ausgeglichen werden. Dagegen soll beim Grundtyp Berufslehre durch Einsatz verbal abstrakter Schulungselemente die Fähigkeit zu individueller Distanzierung gegenüber der eigenen Zielposition gefördert und damit die autonome Interpretation und Ausgestaltung der Position ermöglicht werden.

Beide Kombinationsversuche bleiben insofern problematisch, als die Grundtypen nicht wirklich vermittelt, d.h. auf einer gemeinsamen höheren Ebene zusammengeführt werden; es werden lediglich Elemente des einen Typs additiv in einen anderen eingebracht, was zu der zusätzlichen Gefahr einer Verschleierung der Praxisdefizite führen kann. Diese Problematik der Herstellung des Praxisbezuges durch Praktika tritt in glei-

cher Weise im Bereich der Hochschule auf. Auch hier hat die Einführung von Praktika häufig eher die Funktion, den akademischen Studiengang von der Problematik des Praxisbezuges zu entlasten als anspruchsgemäß den Praxisbezug für die jeweilige wissenschaftliche Disziplin zu leisten (vgl. MATTHES, 1973, 175; HAMERS, 1975, 18 ff.)<sup>17)</sup>. Es bleibt die Gefahr des Verlustes von Realität auch unter der Voraussetzung der Einführung von Praktika, da diese die Realität meist nur von außen und auf kurze Zeit vermitteln können, andererseits besteht die Gefahr der rationalen Rechtfertigung jeglicher Praxis, wenn abstrakt verbale Elemente den Grundtyp der Berufslehre modifizieren sollen.

Die hier aufgeworfene Vermittlungsproblematik ist inzwischen zu einem zentralen Thema der Bildungsreform geworden. Sie nahm ihren Ausgang in der Diskussion um die sogenannte polytechnische Bildung bzw. um das Fach Arbeitslehre sowie in der Kritik des dualen Systems, der Lehrlingsausbildung. LÜSCHER geht nur am Rande auf die damals erst anlaufende Diskussion ein, indem er sich die bildungspolitische Frage vorlegt, welche der beiden Grundtypen, Schule oder Lehre, die größeren Chancen der Veränderung, d.h. der Innovation biete (1968, 70). Er kommt zu dem Schluß, indem er auf den Zusammenhang von Berufslehre und unmittelbarer Tradierung von Werten und Handlungsmustern sowie auf den von Schule und reflektierender Distanz hinweist, daß eine erschöpfende Antwort aus dem strukturell orientierten Bezugsrahmen nicht gewonnen werden könnte; zugleich schließt er jedoch aus, daß "der eigentliche strukturelle Kontext den Grund darstellt, daß die Berufslehre zu einem Vehikel ausgesprochen konservativer Orientierungen geworden ist", und verweist auf die weiteren gesellschaftlichen Verflechtungen des beruflichen Bildungswesens, die hier bedeutsam seien (ebd., 71).

Wie stark der Zusammenhang zwischen strukturellem und organisatorischem Kontext einerseits und bestimmten Sozialisationseffekten eingeschätzt wird, zeigen die Überlegungen

zur Reform der beruflichen Bildung im Bereich der Sekundarstufe II, die eine Konzeption zur Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung intendieren (vgl. dazu Deutscher Bildungsrat, 1974a). Ohne auf Einzelheiten der Bildungskonzeption einzugehen, läßt sich deren Grundgedanke zum Verhältnis von strukturellem und organisatorischem Kontext und angestrebten Sozialisationseffekten folgendermaßen kennzeichnen: Auf der Basis einer organisatorischen und institutionellen Zusammenfassung der Lernorte Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio (für Lernprozesse im ästhetischen Bereich) soll die berufliche Bildung organisatorisch in das allgemeine und öffentlich verantwortete Bildungssystem eingefügt werden; von den curricular strukturierten Lernprozessen, die sich im Kontext dieser Lernorte vollziehen, wird erwartet, daß sie sich im Hinblick auf eine gesteigerte Fachkompetenz auswirken und zugleich auf mehr allgemeine Kompetenzen gerichtet sind, die für die Bewältigung von Lebenssituationen in Familie, Beruf, Gesellschaft und Staat qualifizieren. In dieser Zuordnung kommt vor allem zum Ausdruck, daß Kompetenzen erworben werden sollen, die über den engen arbeitsorganisationspezifischen Rahmen hinausreichen, was nur unter den Bedingungen eines strukturellen und organisatorischen Kontexts möglich ist, die sich wiederum denen für eine "reine" Sozialisationsorganisation annähern, ohne jedoch in ihnen völlig aufzugehen. Folgerichtig wird der angestrebte strukturelle und organisatorische Lernkontext, auf den der Anspruch eines integrierten Lernprozesses gegründet wird, durch den Begriff des "Kollegs" dokumentiert.

#### 6.1.2. Sozialstrukturelle Bedingungen der Veränderung des strukturellen und organisatorischen Kontextes von Lernprozessen

Diese Veränderung des strukturellen und organisatorischen Kontextes unter dem Aspekt der Erzeugung einer bestimmten Klasse von Sozialisationseffekten geht keineswegs allein

auf autonome bildungspolitische Willensbildung zurück, sie kann vielmehr als Ausdruck einer Veränderung der Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur angesehen werden, auf die im Zusammenhang mit der Diskussion des Lernen des Lernens hingewiesen wurde (vgl. 5.1.1.). Die Richtung dieser Veränderung wird in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder deutlich.

Von der geringer werdenden Konstanz beruflicher Anforderungen her formuliert zum Beispiel FÜRSTENBERG (1966, 196) die Forderung nach Mobilität als eine die unmittelbare Arbeitsaufgabe überschreitende Qualifikation: "Dort, wo der Trend zur 'Entspezialisierung der beruflichen Fertigkeiten' und zur 'Spezialisierung der Arbeitstugenden', also zur Auflösung herkömmlicher Berufsbilder in der Praxis, vorherrscht, muß an die Stelle einer Selbstidentifizierung des Individuums mit einem bestimmten Lebensberuf notwendigerweise die Anpassung an wechselnde Arbeitsanforderungen treten"; dazu bedarf es aber der integrierten Vermittlung von Fachkompetenzen und allgemeinen Kompetenzen.

ARMBRUSTER u.a. (1971) konstatieren im Anschluß an DAHEIM (1967) die Veränderungen der Tätigkeitseinhalte und qualifikatorischen Anforderungen von Berufspositionen, die im Zusammenhang mit der Ausdehnung des Dienstleistungssektors entstehen; sie bestehen vor allem darin, daß diese Berufspositionen immer mehr "politische", "motivierende" und "kontrollierende" Funktionen wahrnehmen, "um die komplizierten und komplexen technischen Systeme zu sichern, die Stabilität und Anpassungsfähigkeit des institutionellen Rahmens zu garantieren und konfliktrträgliche strukturelle Ungleichgewichtigkeiten zu verhindern oder auszugleichen" (1971, 28).

OFFE (1970, 23 ff.) schließlich leitet die zunehmende Bedeutung der regulativen Normen (vgl. 14.2. Anm. 15) vom Wandel des Strukturtypus bei den Arbeitsorganisationen her. Dieser Wandel vollzieht sich vom Strukturtypus der "aufgabenkontinuierlichen Status-Organisation", in der funktionale und skalare Differenzierung sich decken, zur "aufgaben-dis-



kontinuierlichen Status-Organisation", in der skalare und funktionale Organisation nicht mehr übereinstimmen; das Vordringen des letztgenannten Typus läßt sich an Untersuchungen über das Berufsbild von Werkmeistern, mittleren Managern und Vorarbeitern empirisch bestätigen (z.B. WELTZ, 1964). Der Strukturtyp der aufgaben-diskontinuierlichen Status-Organisation weist eine diskontinuierliche Qualifikationsstruktur auf, d.h., die Aufgabenbereiche voneinander hierarchisch übergeordneten Positionen decken sich nicht mehr hinsichtlich ihrer technischen Fähigkeiten und Kenntnisse und besitzen auch keinen kleinsten gemeinsamen Faktor in der Rollendefinition der untersten Position. Angesichts dieser diskontinuierlichen Qualifikationsstruktur ermöglichen die regulativen Normen ihrer objektiven Funktion nach das Funktionieren von kooperativen Arbeitsprozessen. Regulative Normen sind demnach nicht instrumentell auf die unmittelbare Erfüllung von Arbeitsaufgaben gerichtet, sind jedoch zugleich nicht funktional irrelevant. Es kommt hinzu, daß sich regulative Normen auch auf Lebensgebiete außerhalb der Arbeit erstrecken; mithin kommt ihnen nicht nur für den Arbeitsbereich eine übergreifende Funktion zu.

In den angeführten Zusammenhängen wird die wachsende Bedeutung einer Klasse von Qualifikationselementen betont, die in einem Kontinuum möglicher Elemente zwischen den auf die eigentliche Arbeitsaufgabe gerichteten instrumentell-technischen Fertigkeiten und den extrafunktionalen Orientierungen (im Sinne der berufstypischen Wertorientierungen und Verhaltensweisen), die für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe funktional irrelevant sind, einzuordnen sind. Die Bedeutung dieser Klasse von Elementen nimmt in dem Maße zu, in dem eine wachsende soziale Differenzierung einen wachsenden Kooperations- und Koordinationsbedarf entwickelt. Das ist einmal abzulesen an der Zunahme jener Berufspositionen, deren zentrale Rollenelemente kontrollierende, motivierende und koordinierende Funktionen umfassen; zum anderen an dem wachsenden Anteil dieser Elemente in den Arbeitsrollen über-

haupt. OFFE begründet diesen wachsenden Anteil einleuchtend im Zusammenhang mit seiner Darstellung der Veränderung der Arbeitsorganisationen in Richtung auf den aufgaben-diskontinuierlichen Strukturtypus. Die mit diesem Strukturtypus verbundene diskontinuierliche Qualifikationsstruktur bedeutet Abbau direkter personaler Herrschaft und Kontrollen, die durch technische Kontrollen nicht voll kompensiert werden können. Die funktionsgerechte Verwendung des vergrößerten individuellen Einflusses verlangt die Bindung an zusätzliche normative Orientierungen in Gestalt der regulativen Normen; das Defizit an äußeren Kontrollen, d.h. personalen und technischen, wird durch innere Kontrollen, durch die Bindung an regulative Normen ausgeglichen. Das Befolgen regulativer Normen kann somit als ein Indikator für die Offenheit einer Arbeitsrolle gelten.

Der Prozeß der beruflichen Sozialisation in der Darstellung von LÜSCHER berücksichtigt nicht die für den Arbeitsprozeß insgesamt relevanten regulativen Normen. Es wird jedoch deutlich, welchem strukturellen und organisatorischen Kontext von Lernprozessen sie zuzuordnen sind. Sozialisations-effekte, die über die unmittelbare Vermittlung von Wertorientierungen und Handlungsmustern hinausgehen, sind unter dem Aspekt ihrer Erzeugung auf die Distanz zum Beschäftigungssystem verwiesen, die in der relativen Autonomie der "reinen" Sozialisationsorganisation Schule zum Ausdruck kommt. Nur in einem vom Beschäftigungssystem bzw. von der einzelnen Arbeitsorganisation differenten und relativ unabhängigen Sozialisationskontext werden (auch nach LÜSCHER) die Sozialisationseffekte erzielt, die geeignet sind, Zielpositionen zu verändern. Regulative Normen, die den Einfluß des Individuums auf die Gestaltung der Arbeitsaufgaben vergrößern, sind deshalb von ihren Entstehungsbedingungen her auf relativ autonome Sozialisationsorganisationen verwiesen.

Das Paradigma von LÜSCHER nimmt vereinfachend Zuordnungen zwischen sozial-normativen Orientierungen und einem in die Arbeitsorganisation eingebundenen Sozialisationskontext

einerseits, zwischen Wissen und technischen Fertigkeiten sowie einem relativ autonomen Sozialisationskontext andererseits vor. In diesen Zuordnungen kommt nicht zuletzt jenes Modell gesellschaftlicher Entwicklung zum Ausdruck, in dem ein relativ autonomer wissenschaftlich-technischer Fortschritt die laufende Anpassung des institutionellen (normativen) Rahmens verlangt. LÜSCHER selbst durchbricht diese Modellvorstellung, wenn er für die Gruppe der Professionen auch die autonome Veränderung der normativen Basis als Ausgangspunkt für die Veränderung der sozialen Struktur ansieht. "Denn eine Veränderung in der normativen Basis beruflicher Positionen, insbesondere von ausgesprochen gesellschaftsbezogenen Positionen wie "Professions", bedeutet auch Veränderung der sozialen Struktur" (LÜSCHER, 1968, 25 f.). Gesellschaftsbezogene Wertorientierungen sind ein Hauptkriterium der Professions; regulative Normen, die darauf gerichtet sind, die Gesamtheit des Arbeitsprozesses, und darüber hinaus den institutionellen Rahmen zu sichern, bezeichnen nichts anderes als gesellschaftsbezogene Orientierungen, die über die bloßen berufstypischen und tätigkeitsspezifischen Wertorientierungen und Verhaltensweisen hinausgehen. Sie entstehen bei den Professionen aufgrund eines zweiten wichtigen Merkmals, das den beruflichen Sozialisationsprozeß der Professionen auszeichnet; relativ autonome Sozialisationsorganisationen nach dem Grundtyp der Schule.

#### 6.2. Zum Zusammenhang beruflicher Sozialisation und Weiterbildung

Nach den bisherigen Ausführungen kann auch der Zusammenhang von beruflicher Sozialisation und Weiterbildung deutlicher werden. Chancen zur Teilnahme an Weiterbildung hängen vom Stellenwert ab, den allgemeine Kompetenzen im Rahmen einer Qualifikation einnehmen; dabei stellt Qualifikation im oben dargestellten Sinne (vgl. 3.1.4.) ein mehrdimensionales Resultat von Qualifizierungsprozessen dar, in dem Anforde-

rungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche zu einer in sich strukturierten Einheit verbunden werden. Solche allgemeinen Qualifikationselemente sind in strukturellen und organisatorischen (Lern-) Kontexten, wie sie zur Erreichung von Professionen kennzeichnend sind, eher zu erwerben als in Kontexten, die auf die unmittelbare Erfüllung von Arbeitsaufgaben gerichtet sind.

Aufgrund der bei LÜSCHER angegebenen Merkmale des beruflichen Sozialisationsprozesses und seines strukturellen und organisatorischen Kontextes lassen sich Aussagen über den Zusammenhang von beruflicher Sozialisation und Chancen zur Wahrnehmung von Weiterbildung gewinnen. Die berufliche Sozialisation erfolgt auf Zielpositionen hin, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Geschlossenheit bzw. Offenheit im Hinblick auf ihre Rollenanforderungen unterschiedlicher Chancen zur Integration der Lernrolle bieten. DIECKMANN u.a. (1973, 132 f.) formulieren auf dem Hintergrund der Ausführungen von LÜSCHER und zusätzlichen Informationen Hypothesen, in denen die Lernchancen von potentiellen Weiterbildungsteilnehmern aufgrund ihres beruflichen Sozialisationsprozesses und der durch ihn erreichten Position thematisiert werden. Im einzelnen beziehen sich die Hypothesen darauf, daß

- die Möglichkeit zur Anlage einer breiten Ausbildung und damit auch zur Steigerung der Weiterbildungsmotivation in dem Maße zunimmt, wie die Definition von Lern- und Leistungszielen der Zielposition des beruflichen Sozialisationsprozesses weniger stark ausgeprägt ist;
- bei einem abnehmenden Theorieanteil und bei gleichzeitiger wachsender Spezialisierung der Ausbildung die Ausbildungskennnisse um so rascher veralten und damit die Weiterbildungsmotivation ungünstig beeinflussen;
- die Rollendistanz als Voraussetzung zur Distanzierung von der bisherigen Erwerbsposition und damit zur Weiterbildungsaufnahme und Integration der Lernrolle um so geringer ist, je mehr die Ausbildung dem Grundtyp Berufslehre entspricht;

- die Übersicht über die Möglichkeiten zur Weiterbildung mit der Chance steigt, neben der Zielposition andere mit der Chance informellen Lernens ausgestattete Positionen einzunehmen;
- die Bestimmung und Auswahl von Lernzielen für die eigenen Weiterbildungsanstrengungen desto kritischer und selbständiger erfolgt, je eher der Prozeß der beruflichen Sozialisation die Gelegenheit zu Koalitionen mit anderen Sozialisanden geboten hat;
- der Gestaltungsspielraum für die eigene Sozialisation im Hinblick auf Aus- und Weiterbildung einerseits in dem Maße enger wird, wie die Sozialisandenposition für andere sichtbar wird, andererseits jedoch um so eher den Einflüssen von Fremdinteressen entzogen ist.

#### 6.2.1. Zielgruppenorientierung der Weiterbildung

Ohne weitere inhaltliche Konkretisierung kann aufgrund dieser Hypothesen noch nichts über den Charakter der Ergebnisse der Lernprozesse der Weiterbildung gesagt werden. Primär bezieht sich die Aussagekraft der Hypothesen auf die Weiterbildungschancen, die mit Positionen im Beschäftigungssystem verknüpft sind, die durch einen spezifischen beruflichen Sozialisationsprozeß erreicht wurden. Zusammenhänge zwischen formalem Bildungsniveau bzw. Berufspositionen, die aufgrund dieses Bildungsniveaus erreicht wurden, und der Teilnahme bzw. der Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung ist schon häufiger empirisch bestätigt worden (z.B. STRZELEWICZ u.a., 1973).

Wenn davon ausgegangen wird, daß allein die zugewiesene Position im arbeitsteiligen Prozeß und nicht ein politischer Anspruch auf Realisierung größerer Dispositions- und Sozialchancen die Weiterbildung begründen, dann ergibt sich ein Zusammenhang zwischen Weiterbildungsstrategie (im Sinne der oben vorgenommenen Unterscheidung) und Gruppen von Positionsinhabern, die aufgrund des vorangegangenen beruflichen Sozialisationsprozesses und der eingenommenen Position selbst



für jeweils eine der Weiterbildungsstrategien prädestiniert erscheinen. Von dem Prozeß der beruflichen Sozialisation her ergibt sich nicht nur Motivation und Teilnahmechance für die Weiterbildung, sondern auch eine - zumindest globale - Zielorientierung der Lernprozesse im Sinne der verfolgten Strategie. Bemüht sich der Prozeß der beruflichen Sozialisation und sein struktureller und organisatorischer Kontext nach den Anforderungen, die mit der Zielposition verbunden sind, so setzt Weiterbildung diesen Prozeß fort, indem sie die Veränderungen der Zielposition, welchen Ursprungs diese auch immer sein mögen, thematisiert. Vom Prozeß der beruflichen Sozialisation und der einmal erreichten Zielposition her läßt sich demnach zunächst keine einheitliche, berufspositions- und damit zielgruppenübergreifende Orientierung der Weiterbildung herleiten, wie sie unter der Alternative Spezialisierung oder Entspezialisierung beispielsweise diskutiert werden könnte. Wird Weiterbildung als Fortsetzung des beruflichen Sozialisationsprozesses aufgefaßt, so wird die Orientierung der Weiterbildung der Dynamik der erreichten Zielposition entsprechen.

Darüber hinaus aber wird sich die Weiterbildung nicht den Auswirkungen der sozialstrukturellen Bedingungen und Faktoren entziehen können, die für den Bereich der Erstsozialisation dazu geführt haben, die von den Anforderungen her notwendigen allgemeinen Qualifikationselemente zusammen mit den erforderlichen Fachkompetenzen in einem integrierten Lernprozeß zu vermitteln. Insofern dürfte neben der Zielgruppenorientierung auch die Tendenz aus der beruflichen Erstsozialisation wirksam sein, einen strukturellen und organisatorischen Lernkontext zu institutionalisieren, der sich für einen integrierten Lernprozeß eignet. Die oben (vgl. 2.) festgestellte Tendenz, Lernziele im Weiterbildungsbereich nicht mehr unter Rückgriff auf bildungsidealistische Tradition zu bestimmen, sondern aufgrund wissenschaftlicher Analysen im Rahmen einer systematischen Curriculumentwicklung, widerspricht den Bemühungen um einen integrier-

ten Lernprozeß nicht; sie können vielmehr als Ausdruck dieser Tendenz angesehen werden.

In diesem Zusammenhang kann auf die oben (vgl. 3.5.) diskutierten Forschungsansätze zur Ermittlung von Anforderungen an Führungskräfte der Wirtschaft verwiesen werden. Wenn einmal von der Kritik an den Vorgehensweisen beider Ansätze abgesehen wird, so gipfelten beide Untersuchungen in der Empfehlung konträrer Grundorientierungen hinsichtlich einer Gestaltung der Weiterbildung für eine bestimmte Zielgruppe von Hochqualifizierten. Dabei ist auffällig, daß für beide Positionen durchaus rationale Begründungsargumente zur Verfügung stehen. Dies läßt sich nicht nur darauf zurückführen, daß eine unterschiedliche Einschätzung des vorangegangenen Prozesses der beruflichen Sozialisation hinsichtlich der Breite und Tiefe der vermittelten Qualifikationen sowie der vermeintlichen Spezialisierungswirkung der untersuchten Berufspositionen zugrundegelegt wird. Es kann vielmehr überzeugender argumentiert werden, daß die in der Weiterbildung anzustrebenden Qualifikationen in sich widersprüchliche und mehrdimensionale Qualifikationselemente vereinigen, die von unterschiedlichen Anforderungen herrühren, denen die Angehörigen der Zielgruppe entsprechen müssen. Diese in sich strukturierte Qualifikation ist wiederum nur durch einen integrierten Lernprozeß zu realisieren.

#### 6.2.2. Integration als Zielsetzung der Weiterbildung

Es ist nicht zu übersehen, daß sich z.B. mit der Forderung nach Entspezialisierung als Generalorientierung für die Weiterbildung einer Zielgruppe ein Unbehagen artikuliert gegenüber dem notwendigen Übel der Spezialisierung durch den vorangegangenen Prozeß der beruflichen Sozialisation (vgl. ZEIDLER, 1972)<sup>18)</sup>; dieses Unbehagen wird möglicherweise noch durch einen hohen Anteil repetitiver Arbeitshandlungen, der die Lernchancen am Arbeitsplatz verringert, verstärkt. Insofern erhält die Weiterbildung den Charakter eines kom-

pensatorischen und komplementären Lernbereichs, in dem ausgeglichen, ergänzt und integriert werden soll, was unter dem funktionalen Aspekt einer fortschreitenden Arbeitsteilung verloren zu gehen oder auseinanderzufallen droht. Diese integrative Grundtendenz einer Bildung, die jenseits der notwendigen Arbeitsteilung einer Emanzipation näherstehen soll als die vorangegangenen beruflichen Sozialisationsprozesse, wird in den folgenden Sätzen aus dem Strukturplan (Deutscher Bildungsrat, 1970, 52 f.) sehr deutlich; ohne den einmal erreichten Standard der Produktivkräfte zu gefährden, soll wenigstens Weiterbildung den Stempel humaner Selbstverwirklichung tragen. "Weiterbildung kann sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen. ... Mit dieser Zielsetzung geht die Weiterbildung über die einseitige Forderung der Anpassung an vorgegebene Resultate der wissenschaftlich-technischen Entwicklung hinaus. Es liegt in ihrer Möglichkeit, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, die eine bewußte Beteiligung an den Auseinandersetzungen mit den Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts erlauben".

Die hier beanspruchte allseitige Förderung von Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen kann nicht nur als Ausdruck autonomer bildungspolitischer Überlegungen angesehen werden, die auf eine Entfaltung der Person und eine Humanisierung der Arbeitswelt abzielen. Im Zusammenhang mit der oben skizzierten Zunahme der Bedeutung regulativer Normen wurde gezeigt, daß Qualifikationselemente, die nicht funktional der Erfüllung einer bestimmten Arbeitsaufgabe dienen, doch für den Ablauf des gesamten Arbeitsprozesses und noch darüber hinaus für andere Lebensbereiche funktionale Bedeutung besitzen. Es wurde darauf hingewiesen, daß kein struktureller und organisatorischer Sozialisationskontext be-

steht, der im Rahmen der beruflichen Sozialisation ausreichend geeignet wäre, allgemeine und berufliche Lernprozesse zu integrieren. Zugleich wurden aber die Bemühungen deutlich, angefangen bei den Aktivitäten zur Kombination von Berufslehre und Schule, die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung anzustreben, und zwar aus dem Interesse heraus, Qualifikationen und Orientierungen zu erzeugen, die individuellen und gesellschaftlichen sowie ökonomischen Ansprüchen besser entsprechen. Auch für die Weiterbildung wird die Forderung nach Integration explizit erhoben: "Jeder Bildungsgang der Weiterbildung muß übergreifende, allgemeine Gesichtspunkte berücksichtigen, um jedem die Möglichkeit zu geben, Einsicht zum Beispiel in politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge zu gewinnen und zu Teilhabe und Mitwirkung befähigt zu werden. ... Von der Gesamtentwicklung der Menschen her gesehen müssen als beruflich und nicht beruflich bezeichnete Lernprozesse ineinandergreifen und sich gegenseitig ergänzen" (Deutscher Bildungsrat, 1970, 57).

Wie diese allgemeine Forderung nach Integration im einzelnen (strukturell und curricular) ausgefüllt und eingelöst werden kann, ist, insbesondere bezogen auf die Weiterbildung, weitgehend ungeklärt. Bisher ist häufig nicht mehr als die Frage einer Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung aufgeworfen worden, ohne daß Kriterien für die Verbindung dieser Bereiche formuliert oder die grundlegenden Begriffe geklärt worden wären. In den verschiedenen theoretischen Zusammenhängen von Demokratietheorie, Arbeitskräfteforschung und politischer Ökonomie ist das Integrationsproblem bisher nur andiskutiert worden. Die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfohlene Behandlung des Problems ist ein Beleg für den wenig fortgeschrittenen Stand der Diskussion hinsichtlich der Frage, welche Fähigkeiten und Qualifikationen zur Integration anstehen. Durch den Vorschlag einer systematischen und institutionalisierten Verbindung von Lernorten wird der di-

rekten Frage nach der Integration ausgewichen, indem unterschiedliche Lernorte unter dem Aspekt einer erhofften Integrationsleistung einander zugeordnet werden. Für den Bereich der Sekundarstufe II, auf den sich die Integrationsbemühungen konzentrieren, sind jedoch die ersten Modelle einer strukturellen und curricularen Verknüpfung von Schullaufbahnen und Ausbildungseinrichtungen entwickelt worden, die nach dem Schema "allgemeinbildend" bzw. "studienbezogen" und "berufsbildend" getrennt waren (vgl. Kollegstufe Nordrhein-Westfalen, 1972; BERKE/GRÜNER, 1974).

Der Integrationsbegriff, der in diesen Strategien zur Verknüpfung von unterschiedlichen Bildungsgängen und -einrichtungen zum Ausdruck kommt, läßt sich mit der formalen Bestimmung des Integrationsbegriffes bei DIECKMANN u.a. (1973, 134) vereinbaren, die unter Integration "eine bestimmte Art der Zusammenfassung, der Verbindung oder Verschmelzung verschiedener Prozesse oder Systeme" verstehen. "Konstitutives Merkmal der Integration ist, daß sie mit der Absicht vollzogen wird, die Leistungen verschiedener Prozesse oder Systeme durch deren Verbindung zu verändern und dadurch zu verbessern".

Diese Bestimmung von Integration läßt unterschiedliche inhaltliche Leistungen eines Integrationsprozesses zu, die von der einfachen qualitativen Steigerung der Leistung der bisher getrennten Bereiche und Prozesse, über das Anstreben inhaltlich veränderter Leistungsziele bis hin zur Erschließung völlig neuer Möglichkeiten reichen. Die Integrationsleistung, die durch Sozialisationsprozesse erreicht werden soll, besteht darin, daß die Sozialisanden die verschiedenen Problembereiche erkennen und ihr Verhalten den erkannten Zusammenhängen adäquat einrichten können. Diese Leistung dürfte in der Realität mit den typischen Sozialisationsergebnissen variieren, die von den unterschiedlichen strukturellen und organisatorischen Kontexten der Sozialisationsprozesse mitbestimmt werden. LÜSCHER nimmt zwar seine



Zuordnung von Sozialisationsergebnissen und Grundtypen der beruflichen Sozialisation nicht unter dem Aspekt der Integrationsleistung vor, doch ist das Kriterium Integration implizit enthalten und umschrieben, wenn er feststellt, daß der Sozialisationskontext vom Typ Schule auf erhöhte Abstraktionsleistung ausgerichtet ist, während der Sozialisationskontext Berufslehre auf die jeweils konkreten Arbeitssituationen im Rahmen einer Berufstätigkeit gerichtet sind. Die mit dem Grundtyp Schule verbundene erhöhte Chance, die Lernrolle im Hinblick auf Weiterbildung zu integrieren, ist selbst ein Hinweis auf die höhere Integrationsleistung. Insofern läßt sich das Problem LÜSCHERS, das mit der Zuordnung typischer beruflicher Sozialisationsprozesse zu typischen Sozialisationsergebnissen umschrieben werden kann, unter dem Aspekt der Integrationsleistung neu fassen. Sozialisationseffekte im Kontext des Grundtyps Schule implizieren eine höhere Integrationsleistung als solche, die aufgrund des Kontextes Berufslehre zustande kommen <sup>19)</sup>.

Aufgrund dieser Überlegungen dürften die universitären Sozialisationsprozesse, die zu den zeitlich ausgedehntesten im Rahmen des Grundtyps Schule gehören, am ehesten die Voraussetzungen zur Weiterbildung schaffen, zumal sie zu Arbeitspositionen und -situationen hinführen, von denen her ein ständiges Weiterlernen (das selbst eine Integrationsleistung darstellt) erforderlich wird. Universitärer Sozialisationsprozeß und dieser Ausbildung adäquate Beschäftigung in entsprechenden Arbeitspositionen bieten somit die denkbar beste Voraussetzung für eine Weiterbildung, die im Hinblick auf das Integrationsproblem rational geplant ist; bei Einsatz einer entsprechenden Weiterbildungsstrategie kann auf dieser Basis z.B. am ehesten die für eine Führungskraft der Wirtschaft relevante Integrationsleistung des "Innovators" erwartet werden (vgl. 14.2. Anm.19). Überlegungen im Hinblick auf die Merkmale des strukturellen und organisatorischen Kontextes für eine solche Weiterbildung führen, auf dem Hintergrund des Paradigma von LÜSCHER, zu den Merkmalen des

Grundtyps Schule; die Merkmale des Grundtyps Berufslehre kommen nicht zuletzt deshalb weniger in Betracht, weil die reale Einsicht in die Arbeitssituation als Vorzug dieses Typs unter den Bedingungen der Weiterbildung vorausgesetzt werden können. Unter Voraussetzung eines systematischen und institutionalisierten Wechsels von Lernen und Arbeiten in der Weiterbildung von Hochqualifizierten besteht damit aber die Möglichkeit einer optimalen Verknüpfung der Sozialisationseffekte.

Ohne daß schon ein geschlossener institutioneller Zusammenhang für eine Weiterbildung sichtbar würde, lassen sich unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen hypothetische Zusammenhänge formulieren, die auch für die Gestaltung einer Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte (Hochschulabsolventen im Beruf) Relevanz besitzen:

- Je unbestimmter und offener die Anforderungen der Arbeitsrolle sind, desto eher ergibt sich die Möglichkeit, die Weiterbildungsprozesse breit, d.h. auf Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung hin anzulegen; desto eher ist es auch möglich, individuelle Bedürfnisse und Interessen in die Rollendefinitionen aufzunehmen; je geschlossener und standardisierter die Arbeitsrolle vorgegeben ist, desto enger und spezialisierter wird die Weiterbildung sein und desto weniger individuelle Bedürfnisse und Interessen des Sozialisanden dürften befriedigt werden.
- Je weniger die Sozialisatoren die Anforderungen an die neue Zielposition bzw. Arbeitsrolle bis ins einzelne vorgeben können, desto eher können Sozialisanden und Sozialisatoren in Kooperation die Möglichkeit der neuen Arbeitssituation gemeinsam interpretieren und die Weiterbildungsprozesse entsprechend offen gestalten; je mehr die Sozialisatoren die neuen Aufgaben der Zielposition als definiert vorgeben können und je weniger Autonomie sie gegenüber Dritten (aufgrund hierarchischer Verhältnisse) besitzen, desto mehr werden die Weiterbildungsprozesse die

Tendenz haben, Wertorientierungen und Handlungsmuster zu tradieren.

- Je weniger die Teilnehmer an Weiterbildungsprozessen sich gegenseitig beobachten und miteinander kommunizieren können, desto geringer sind die Chancen zur Koalitionsbildung zwischen den Sozialisanden und damit zur Durchsetzung von sozialisandenbezogenen Interpretationen der Zielpositionen; je mehr die Gelegenheit zu Kommunikation und Koalitionsbildung zwischen Sozialisanden vorhanden ist, desto weniger dürften die Zielpositionen allein von sogenannten Sachzwängen her definiert sein.
- Je mehr Weiterbildungsprozesse in "gemischten" (z.B. unternehmensinternen) Sozialisationsorganisationen stattfinden und je mehr organisationsspezifisch definierte Positionen innerhalb der weiterbildenden Arbeitsorganisation angeboten werden, desto eher werden die vermittelten sozial-normativen Orientierungen des gesamtgesellschaftlichen Bezuges entbehren und statt dessen auf tätigkeits- und organisationsspezifische Wertorientierungen und Verhaltensweisen reduziert sein.
- Je größer die Chance der Sozialisanden ist, neben der eigenen beruflichen Position weitere Positionen einzunehmen, die mit Lernchancen ausgestattet sind (möglicherweise auch im außerberuflichen Bereich), desto mehr steigt die Chance, die Zielposition im Weiterbildungsprozeß unter einer weiteren Perspektive zu interpretieren, um damit innovierend zu wirken.
- Je stärker der strukturelle und organisatorische Kontext der Weiterbildung dem Grundtyp der Berufslehre entspricht, desto weniger ist die Chance gegeben, daß sich die Sozialisanden Kompetenzen aneignen, die eine reflexive Distanz zur eigenen beruflichen Position einschließen und desto weniger kann eine solche Weiterbildung im Hinblick auf Persönlichkeit, Arbeitsrolle und Sozialstruktur innovierend wirken.

- Je sichtbarer (d.h. auch je öffentlicher) die Sozialisationsposition im Prozeß der beruflichen Weiterbildung ist, desto eher ist die Gewähr dafür gegeben, daß der Prozeß partikularen Interessen entzogen ist und bestimmten Mindestnormen entspricht, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen ausdrücken.

Die angeführten hypothetischen Zusammenhänge thematisieren Gesichtspunkte für die Gestaltung (Organisation und Struktur) von Lernprozessen (ohne Berücksichtigung einer spezifischen Zielgruppe), die der Zielorientierung Integration verpflichtet sind. Konkret bedeutet das, daß den Zusammenhängen Anhaltspunkte für die Gestaltung eines Lernkontextes entnommen werden können, in dem sowohl fachspezifische Kenntnisse als auch allgemeine Lerninhalte und normative Orientierungen angestrebt und erreicht werden können bzw. eine Verbindung von Qualifikationslernen und Identitätslernen möglich ist. Insofern ist damit auch eine Grundlage für den Einsatz der unterschiedlichen Weiterbildungsstrategien angegeben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß durch die Berücksichtigung des gesamten beruflichen Sozialisationsprozesses die Sozialisationseffekte deutlich werden, die bei Absolventen hochqualifizierter Bildung die Chancen zur Teilnahme an Weiterbildungsprozessen wesentlich mitbeeinflussen; zugleich wird der relativ große Spielraum für die Gestaltung von Weiterbildung für Hochqualifizierte verdeutlicht. Dies führt zu der Frage, durch welche bildungs- und wissenschaftssystem-externen Kriterien und Gesichtspunkte die Lernprozesse der Weiterbildung zu begrenzen bzw. zu gestalten sind.

## 7. Orientierungsgesichtspunkte für Lernprozesse Hochqualifizierter

Die Weiterbildungsproblematik wurde bisher unter zwei Hauptaspekten behandelt:

- einmal unter dem Aspekt des Beitrages der Weiterbildung zur Bewältigung der Probleme, die mit dem Anwachsen und Veralten von Wissen sowie mit Innovation und sozialem Wandel zusammenhängen,
- zum anderen unter dem Aspekt des Zusammenhangs von beruflicher Sozialisation und Weiterbildung.

Beide Erörterungen nahmen ihren Ausgang von den Lernprozessen bzw. vom Bildungs- und Sozialisationssystem; es wurde aber deutlich, daß sich alle Aussagen zur beruflichen Sozialisation und Weiterbildung auf Phänomene des Arbeitshandelns bzw. auf Positionen des Beschäftigungs- und Produktionssystems beziehen. Die Positionen im Beschäftigungssystem bilden zum Beispiel bei LÜSCHER ein erstes Merkmal zur Differenzierung der Typen beruflicher Sozialisation. Darüber hinaus wurde deutlich, daß die Hochqualifizierten auch von ihrer sozio-ökonomischen Stellung her eine Zielgruppe für Weiterbildungsprozesse darstellen.

Indem von der Weiterbildung ausgegangen wurde, verstanden als zeitliche Verschränkung und Überlagerung von organisierten Lernprozessen und Arbeitshandeln, wurde die sozio-ökonomische Seite der Lernprozesse evident, wie an den Modellen der unterschiedlichen Interdependenzen von Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur gezeigt werden konnte. Die Weiterbildung zwingt schon aufgrund ihres Konstruktionsmerkmals, Wechsel zwischen Arbeit und Lernen, zur Einbeziehung des sozio-ökonomischen Aspektes. Bleibt dieser Aspekt ausgeklammert, so würde sich die Diskussion allein auf die Veränderung von Lernprozessen und Bildungsgängen beziehen mit dem Effekt der Bedeutungs- weil Beziehungslosigkeit gegenüber den Realitäten des Beschäftigungssystems. Die Konzeption des Wissenschaftsrates, aber auch die anderer stu-



dienplanender Instanzen, die erst langsam und ansatzweise das Beschäftigungssystem in den Horizont ihrer Planungen einbeziehen, können dafür als Beispiel dienen. LUTZ/KRINGS (1971, 2) sehen geradezu die Misere berufsbezogener Bildungsreform im Fehlen eines Konzepts begründet, "das in der Lage ist, 'Arbeit' sowohl als zentralen Produktionsfaktor wie als Ziel und Resultat von Bildungsprozessen zu definieren".

Für berufliche Sozialisation und Weiterbildung wird die Frage entscheidend, wie aus den Bedingungen des Arbeitshandelns (Arbeitsteilung, Betriebsorganisation usw.), die ständigen Veränderungen unterworfen sind, Anforderungen an Qualifikationen herzuleiten sind, die zur Bewältigung der Arbeitssituation notwendig sind; zugleich stellt sich die Frage, wie die Bildungsprozesse beschaffen sein müssen, die zur Erzeugung der Qualifikationen erforderlich sind. In den bisherigen Ausführungen ergab sich das Merkmal der Bestimmtheit oder Definiertheit, nach dem sich auf einer sehr allgemeinen Ebene die Anforderungen an die Qualifikation für Arbeitshandeln differenzieren lassen. Die Positionen in den Arbeitsorganisationen des Beschäftigungssystems wurden nach ihrer Geschlossenheit bzw. Bestimmtheit differenziert, was bedeutete, daß die Leistungsziele, auf die sich Lernprozesse richten, mehr oder weniger definiert wurden durch die Erwartungen, die an den Positionsinhaber gestellt werden. Die Positionen unterschieden sich damit in der Chance des Positionsinhabers, an der Definition der Leistungsziele seines Arbeitshandelns selbst mitzuwirken <sup>20)</sup>. Arbeitshandeln läßt sich damit allgemein durch die "Bestimmtheit der vom jeweiligen materiellen und sozialen Kontext gesetzten Leistungsziele" charakterisieren. "Die Bestimmtheit der gesetzten Leistungsziele ist einerseits Ausdruck der Bedingungen und Zusammenhänge, unter denen Arbeitshandeln erbracht wird. Sie definiert andererseits einen grundlegenden Anspruch an die Befähigung und an die zur Schaffung dieser Befähigung notwendigen Bildungsprozesse" (LUTZ/KRINGS, 1971, 4).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß sich vor allem Akademiker, d.h. hochqualifizierte Arbeitskräfte, in solchen Positionen und Situationen befinden, in denen Leistungsziele von Arbeitshandeln nicht im einzelnen bestimmt werden können. Als Folge dieses Zusammenhangs ist in den oberen Rängen und Ebenen der hierarchischen Organisationen, in denen sich die Positionen für hochqualifizierte Arbeitskräfte befinden, der Grad der Objektivierbarkeit der individuellen Leistungen gegenüber den Positionen in den unteren Rängen der Hierarchie erheblich geringer; damit existieren auch keine eindeutigen Bewertungskriterien für individuelle Leistungen. Eine für unseren Zusammenhang weit gravierendere Folge ergibt sich jedoch im Hinblick auf die Möglichkeit, Ziele organisierter Lernprozesse für diese Gruppe von Positionsinhabern zu bestimmen. Die gesamte Orientierung von Aus- und Weiterbildung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems wird in Frage gestellt, wenn sich aufgrund der Unbestimmtheit der Leistungsziele des Arbeitshandelns aus der Analyse der Arbeitssituation direkt keine Lernziele ergeben <sup>21)</sup>. Denn: die Bestimmung der Situationen und die in ihnen geforderten Aufgaben gehören nach ROBINSOHN (1971) zu den Kernaufgaben der Curriculumforschung und -entwicklung. ROBINSOHN geht davon aus, "daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse 'Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und - im engeren Sinne - ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind. Damit ergibt sich für Curriculumforschung die Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können" (1971, 45).

Wenn man diesen Ansatz, der im Prinzip der Konzeption von LUTZ/KRINGS entspricht, Arbeit als Ziel und Resultat von Bildungsprozessen zu betrachten, ernst nimmt, dann ist die Frage zu stellen, woran die Lernprozesse orientiert werden sollen angesichts der Feststellung der prinzipiellen Unbestimmbarkeit von Leistungszielen für das Arbeitshandeln hochqualifizierter Arbeitskräfte. LUTZ/KRINGS leisten zur Bewältigung dieser Frage insofern einen Beitrag, als sie die Rolle der akademischen Qualifikation im Produktionsprozeß untersuchen. Indem sie versuchen, der zentralen Frage nach der spezifischen Rolle der akademischen Qualifikation bei der Erstellung des gesellschaftlichen Produkts vom Ansatz einer entwicklungstheoretisch orientierten Qualifikationstheorie nachzugehen, kommen sie zu dem Ergebnis, Bildungsprozesse nicht an konkreten Befähigungen, sondern an einer solche konkreten Befähigungen umfassenden "überschießenden" Qualifikation zu orientieren. Damit kommt über die Hintertür der "überschießenden" Qualifikation der Aspekt einer Bildung als "Endprodukt" wiederum in die Konzeption hinein, die eigentlich Bildung nur einseitig im Hinblick auf Arbeitsvermögen verstanden wissen will. Bildung als "Endprodukt" hat aber nur für hochqualifizierte Arbeitskräfte Geltung, deren Leistungsziele für Arbeitshandeln weitgehend indeterminiert sind.

Dieser von den Positionen und ihren Anforderungen im Beschäftigungssystem ausgehende Ansatz stimmt in seinem Ergebnis mit dem überein, was im Zusammenhang mit der Diskussion der Weiterbildungsstrategiekonzepte und der Typen der beruflichen Sozialisation sichtbar wurde; Weiterbildungsstrategien und berufliche Sozialisation sind im Hinblick auf die Positionen im Beschäftigungssystem zu unterscheiden, sie reflektieren, selbst wenn ihnen explizit kein Konzept von Arbeit zugrundeliegt, die Gegebenheiten des Beschäftigungssystems.

### 7.1. Typen des Arbeitshandelns und der Qualifikation

LUTZ/KRINGS zeigen durch den Vergleich von zwei typischen Qualifikationen (praktischer Arzt und Maschinenschlossler), die als Resultat nach Art und Struktur kontrastierender Bildungswege aufgefaßt werden, deren Rolle bei der Erstellung des gesellschaftlichen Produkts. Sie definieren dazu die analytischen Kategorien Bildungsprozesse, Produktionsprozesse, Produkt, Arbeitshandeln und Qualifikation. Diese Kategorien sollen es gestatten, Arbeitshandeln als Produkt von Bildung und Faktor von Produkten zu verknüpfen, die Voraussetzungen der Unterscheidung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit der Leistungsziele unter Bezug auf Bildungsprozesse und -institutionen zu klären.

Unter Bildungsprozessen sind organisierte und informelle Lernprozesse zu verstehen, die als Voraussetzung von Arbeitshandeln Qualifikationen (Wissen und Verhaltensdispositionen, auch im Sinne von Orientierungen) erzeugen. Produktionsprozesse sind konkrete technische Abläufe, durch die Objekte bearbeitet und transformiert werden im Hinblick auf das wirtschaftliche Ziel der Herstellung eines Produkts als Ergebnis von Produktionsprozessen. Arbeitshandeln bezeichnet den Anteil an der Erstellung des Produkts, der durch die menschliche Aktivität verkörpert wird. Unter Qualifikation wird schließlich ein Bündel von personengebundenen Merkmalen verstanden, die für ein bestimmtes Arbeitshandeln befähigen. Qualifikationen können sich nach Art und Anzahl der in ihnen zusammengefaßten Befähigungen unterscheiden.

Diese Kategorien müssen auf Personen und Institutionen als soziale Subjekte bezogen werden, wobei Personen Objekte von Bildungsprozessen, Träger von Qualifikationen und Subjekte von Arbeitshandeln darstellen; Institutionen bilden hingegen den Rahmen, in dem die genannten Prozesse ablaufen; sie beeinflussen jedoch indirekt oder steuern bewußt Prozesse und Personen und bewerten ihre Produktionsergebnisse.

Änderungsprozesse ergeben sich aufgrund der skizzierten Konstellation durch die Variation des institutionellen Systems und der Merkmale von Prozessen und Produkten im Bereich von Bildung und Beschäftigung, wobei unter dem Gesichtspunkt der Weiterbildung insbesondere die zeitliche Verschränkung von Arbeitshandeln und Bildungsprozessen hervorzuheben ist.

Bei der Anwendung dieser Kategorien auf die idealtypisch aufzufassenden Rollen von praktischem Arzt und Maschinenschlosser ergeben sich erhebliche Unterschiede hinsichtlich Bildung, Arbeit und ökonomischer Funktion der beruflichen Tätigkeit. Die Bildungsprozesse unterscheiden sich zunächst im Hinblick auf Dauer, Struktur und intendierte Qualifikationen. Legt man die von LÜSCHER umschriebenen organisatorischen und strukturellen Merkmale der Grundtypen Schule und Berufslehre zugrunde, so lassen sich die Bildungsprozesse von praktischem Arzt und Maschinenschlosser eindeutig dem einen bzw. dem anderen Grundtyp zuordnen mit all den von LÜSCHER ebenfalls angegebenen Konsequenzen für die Qualifikation. Wohl ergeben sich auf einer formal abstrakten Ebene Gemeinsamkeiten in der Struktur der Arbeitsrolle. Beide Arbeitsrollen verfügen über einen bestimmten Fundus an technischen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie über sozial-normative Orientierungen. Die Verschiedenheiten liegen aber gerade darin, daß die Kenntnisse und Fertigkeiten unter dem Gesichtspunkt der Komplexität und die sozial-normativen Orientierungen des jeweiligen berufstypischen Verhaltens hinsichtlich ihrer Struktur erheblich auseinandergehen.

Diese Differenz zwischen den Arbeitsrollen wird noch deutlicher, wenn Arbeitshandeln und Produktionsprozesse in die Betrachtung eingeschlossen werden. Man kann nach PEARLIN/KOHN (1966) berufliche Tätigkeiten nach drei Kriterien klassifizieren: Objekt des Arbeitshandelns, Grad der Fremdkontrolle und geforderte Selbständigkeit; das Objekt des Arbeitshandelns wird seinerseits danach unterschieden, ob Sa-



chen, Menschen oder Symbole Gegenstände des Arbeitshandelns sind. Der Charakter des Arbeitsobjekts impliziert weitgehende Folgen für das gesamte Arbeitshandeln. "Work with 'things' typically entails the least freedom for independent judgment, work with 'ideas' typically entails the most freedom, even necessity, for independent judgment. The manipulation of ideas is necessarily under more direct control of the individual, while the manipulation of things is more easily standardized and regulated by others. Where the task involves ideas, there is a natural opportunity for autonomy of decision and action" (1966, 474).

Die Information über das vorherrschende Arbeitsobjekt gibt bereits weitgehend Aufschluß über die Zuordnung der beiden anderen Kriterien. Aufgrund der von PEARLIN/KOHN errechneten Korrelationen hängt der Umgang mit Sachen relativ eng mit Fremdkontrolle und wenig geforderter Selbständigkeit zusammen, während für den Umgang mit Symbolen und Menschen eher das Gegenteil zutrifft. Von diesen Zusammenhängen her läßt sich das Arbeitshandeln von praktischem Arzt und Maschinenschlossler leicht zuordnen. Als vorherrschendes Arbeitsobjekt des Maschinenschlosslers läßt sich die Sache identifizieren, das Arbeitsobjekt des praktischen Arztes ist eher in Symbolen und Menschen zu sehen.

Mit dem Arbeitsobjekt differiert auch das Produkt des Arbeitshandelns. Während der Maschinenschlossler in der institutionellen Ordnung des Betriebes seinen Beitrag zum Arbeitsprodukt in einer langen Kette von kooperativen Produktionsprozessen einbringt und nur geringen Einfluß auf das Endprodukt und die vom Markt vorgenommene Bewertung des Produktes nehmen kann, hängt das Produkt des praktischen Arztes (einschließlich der Bewertung der Leistung) weitgehend direkt von dessen Arbeitshandeln ab.

Die Unterschiede in Arbeitshandeln und Bildungsprozessen, aufgezeigt an unterschiedlichen Berufen, sind als Resultat historisch-gesellschaftlicher Entwicklung zu interpretie-

ren. Dabei sind sie her als Produkt des Industrialisierungsprozesses und weniger als Ergebnis autonomer Entwicklungen im Bereich des Bildungssystems zu betrachten. Durch den Industrialisierungsprozeß ändern sich die Beziehungen zwischen Arbeitshandeln, Produktionsprozessen, Produkt, Bildungsprozessen und Qualifikationen. In einem Prozeß sozialer Differenzierung, der im Zusammenhang mit dem Zwang zur Reproduktion des Lebens vorangetrieben wird, löst sich der institutionelle Rahmen des Familienverbandes auf, in dem sich Bildungsprozesse, Arbeitshandeln und Produktionsprozesse, wenn nicht in einer Einheit, so doch relativ ungetrennt vollzogen. Die Trennung der "ursprünglichen Einheit" erfolgt über die Arbeitsteilung. Die für die Veränderung des Arbeitshandelns bedeutsamen Prozesse sind - neben der Entwicklung von Austauschsystemen in Gestalt des Marktes - insbesondere in der steigenden Komplexität der Produktionssysteme und der zunehmenden Technisierung der Produktionsprozesse zu sehen (vgl. LUTZ/KRINGS, 1971, 18).

Die Auswirkungen dieser Prozesse sind zentral für die Bestimmtheit bzw. Unbestimmtheit von Leistungszielen für das Arbeitshandeln und damit entscheidend für Befähigungen und Qualifikationen, die für den jeweiligen Typ von Arbeitshandeln erworben werden müssen. Im Rahmen der genannten Prozesse, die vor allem auf die Entstehung und Ausdifferenzierung betrieblicher Arbeits- und Produktionsorganisation abheben, sind die Mechanismen der "Prozeßteilung" und der "Prozeßabspaltung" von besonderer Bedeutung. Prozeßteilung bezeichnet dabei den Vorgang der Komplexitätssteigerung der Produktionsprozesse innerhalb der betrieblichen Organisation. Die innerbetriebliche Arbeitsteilung führt dazu, daß für jeden Teilprozeß betriebliche Zwecksetzungen definiert werden, von denen sich die Leistungsziele des Arbeitshandelns her bestimmen. Diese innerbetrieblichen Normen und Kriterien für Arbeitshandeln werden mit steigender Differenzierung des innerbetrieblichen Produktionssystems

immer unabhängiger von der von außen vorgenommenen Bestimmtheit oder Unbestimmtheit des Endprodukts und des Produktionszwecks durchgeführt.

Zugleich bedeutet der Mechanismus der Prozeßabspaltung, daß die impliziten Nebenzwecke eines Produktionsprozesses zunehmend zu "sekundären" Produktionsprozessen <sup>22)</sup> führen. Da diese sekundären Prozesse dazu dienen, die Bestimmtheit des Zweckes konkreter Produktionsprozesse, und d.h. "primärer" Produktionsprozesse zu steigern, stehen sie in einem indirekten sachlichen und zeitlichen Verhältnis zu diesen. Der Vorgang der Prozeßabspaltung kann sich auch auf sekundäre Produktionsprozesse beziehen, so daß diese ehemals sekundären Prozesse in die Rolle von primären Prozessen gedrängt werden und damit auch zweckbestimmter werden.

Die Ausdifferenzierung von sekundären Prozessen stellt damit die Voraussetzung der innerbetrieblichen Zwecksetzung für Teilprozesse dar. In sekundären Prozessen werden Nebenzwecke von primären Prozessen zu Hauptzwecken mit dem Ziel, die Bestimmtheit des Zweckes primärer Prozesse zu erhöhen; die gleichzeitig daraus resultierende Verselbständigung sekundärer Prozesse provoziert neue betriebliche Setzungen von Normen und Kriterien im Sinne eines fortschreitenden Rationalisierungsprozesses. Die Verselbständigung sekundärer Prozesse wird durch neue Prozeßabspaltung immer wieder aufgefangen und eine präzisere Zweckbestimmung im Sinne der größeren Zweckbestimmtheit primärer Prozesse hergestellt.

Die Einschaltung technischer Mittel in den Produktionsprozeß, d.h. zwischen Arbeitshandeln und Produktionsergebnis bedeutet, daß Leistungsziele des Arbeitshandelns und Produktionszweck voraussichtlich unterschiedliche Bestimmtheitsgrade aufweisen werden. Der Grenzfall völliger Automatisierung zeigt, daß menschliches Arbeitshandeln einen weit niedrigeren Bestimmtheitsgrad aufweist als der Produktionszweck, denn es übernimmt initiiierende, kontrollierende und steuernde Funktionen in sekundären Produktionsprozessen.

Menschliche Arbeitskraft wird vollständig auf sekundäre Produktionsprozesse verlagert. Das impliziert nicht, daß die sekundären Produktionsprozesse auf Dauer von Rationalisierung und Technisierung verschont bleiben, doch werden diese Tendenzen immer erst einsetzen, wenn in weiteren Abspaltungsprozessen neue Technologien für Rationalisierung und Technisierung gefunden sind, die sekundäre Produktionsprozesse tendenziell bereits zu primären werden lassen. Insgesamt führt der Industrialisierungsprozeß (vgl. LUTZ/KRINGS, 1971, 23 ff.) tendenziell

- zu Reduzierung der Verbindlichkeit und Bestimmtheit der Leistungsziele bei jenem anwachsenden Teil der Arbeitsaufgaben, der abstrakt-theoretische und kommunikative Kenntnisse und Fertigkeiten erfordert (vom quantitativen Umfang dieser Arbeitsaufgaben läßt sich bisher nicht auf eine alle Berufstätigkeiten umfassende Qualifikationserhöhung schließen) <sup>23)</sup>;
- zu innerbetrieblicher Setzung von organisatorisch und/oder technisch vermittelten Leistungskriterien und -normen, um die durch die Reduzierung von Verbindlichkeit der Leistungsziele des Arbeitshandelns entstehenden "Kontroll-Lücken" abzudecken;
- zu Variierung des Bestimmtheitsgrades von Leistungszielen nach Prozeßtyp (primär vs. sekundär) und Technisierungsgrad;
- zum Verbleib qualitativ wichtiger Bereiche des Einsatzes menschlicher Arbeit außerhalb der industriellen Produktionssysteme;
- zur gleichzeitigen Entstehung eines relativ autonomen, sich differenzierenden Bildungssystems, das vor allem in seinen weiterführenden Teilbereichen jene Fähigkeiten erzeugen soll, die für ein Arbeitshandeln mit weitgehend unbestimmten Leistungszielen erforderlich sind.

Aufgrund der Auswirkungen wird deutlich, welchen Einflüssen das Arbeitshandeln unterliegt und von welchen Ebenen und Zusammenhängen her (Markt, betriebliche Produktionsprozesse, technischer Mitteleinsatz) der Grad von Bestimmtheit und Verbindlichkeit der Leistungsziele von Arbeits-

handeln festgelegt wird. Es zeichnen sich Grade und Formen der Bestimmtheit und Unbestimmtheit von Arbeitshandeln ab, die als Voraussetzung für Aussagen zur Identifizierung von Qualifikationen und zugehörigen Lernprozessen (quantitativ und qualitativ) von Bedeutung sind.

Dabei können, wenn extreme Konstellationen der Einflußgrößen auf den drei Beziehungsebenen des Austauschsystems (Markt), der innerbetrieblichen Produktionsprozesse und des Technisierungsniveaus zugrundegelegt werden, extreme Typen des Arbeitshandelns unterschieden werden, zwischen denen je nach Kombination von Merkmalen, weitere Mischtypen denkbar und möglich sind. Extrem hohe Bestimmtheit liegt vor, wenn

- das Produkt stark vom Markt her bestimmt ist,
- primäre Produktionsprozesse stark rationalisiert und standardisiert sind sowie ein
- noch relativ niedriger Mechanisierungsgrad dominiert.

Extrem niedrige Bestimmtheit ergibt sich dagegen bei

- einer geringen Determinierung der Produkte durch den Markt,
- sekundären Produktionsprozessen, die nicht oder nur schwer einer innerbetrieblichen Normsetzung unterworfen werden können sowie bei einem
- geringem Einsatz technischer Mittel.

#### 7.1.1. "Überschießende" Qualifikation und geringe Bestimmtheit des Arbeitshandelns

Die Möglichkeit zur Bildung und Bestimmung von Typen des Arbeitshandelns erleichtert den Schritt zur Identifizierung jener Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Rahmen von Lernprozessen als Voraussetzung für Arbeitshandeln erworben werden müssen. Diese Erleichterung ist jedoch hinsichtlich der extremen Typen sehr unterschiedlich. Für den Grenzfall einer völligen Bestimmtheit der Leistungsziele sind die



Lernziele weitgehend mit Leistungszielen gleichzusetzen, die bereits durch die einzelnen, definierten Arbeitsaufgaben operationalisiert sind. Das Tätigkeitsbild eines stark bestimmten Arbeitshandelns umfaßt bestimmte Arbeitsaufgaben, die von den oben angegebenen Faktoren hinsichtlich ihrer Anforderungen an konkrete Verhaltensweisen präzise definiert sind. Insofern sind neben den als Lernzielen für Bildungsprozesse interpretierten Leistungszielen für Arbeitshandeln auch die Inhalte der Arbeitsaufgaben und die Verhaltensweisen zur Bewältigung der Inhalte hinreichend identifizierbar und definierbar; schließlich ist auch das Erfolgskriterium für die Kontrolle der Lernprozesse durch das operationalisierte Lernziel gegeben. Der Umsetzung der Anforderungen an das Arbeitshandeln in Bildungsprozesse stellen sich damit keine großen Schwierigkeiten in den Weg. In der Praxis wird diese Umsetzung deshalb sehr erfolgreich vollzogen. Ausbildungsprozesse, die aufgrund von detaillierten Arbeitsanalysen gestaltet werden, was bedeutet, daß Lernziele unmittelbar aus der Analyse entnommen werden, sind durch eine hohe Effizienz ausgewiesen. Dieses Ergebnis unterstreicht den allgemeinen Zusammenhang zwischen der Tendenz zum Einsatz von operationalisierten Lernzielen unter Steigerung der Effektivität von Lernprozessen; zugleich macht es darauf aufmerksam, daß sich die Verwendung operationalisierter Lernziele auf Zusammenhänge stützt, die als stark strukturiert, gelenkt und prognostizierbar ausgewiesen sind.

Während es bei extrem hoher Bestimmtheit des Arbeitshandelns und d.h. aufgrund des standardisierten Arbeitsablaufes möglich ist, Lernziele eindeutig und unmittelbar aus Aufgaben und Inhalten der Arbeit vorzugeben und zugleich die erforderlichen Qualifikationselemente zu identifizieren, ist es für den Fall geringer Bestimmtheit des Arbeitshandelns kaum möglich, Bildungsprozesse auf ganz bestimmte Arbeitsabläufe und konkrete Arbeitsaufgaben zu beziehen. Es läßt sich vielmehr nur generell bestimmen, wel-

che Qualifikationen und Orientierungen notwendig sind, um allen prognostizierbaren Arbeitssituationen, bezogen auf ein Tätigkeitsfeld, entsprechen zu können. Richtungsweisend für die Identifizierung von Befähigungen ist demnach nicht der bekannte, konkrete Arbeitsablauf mit bestimmten Situationen, sondern das Gesamtfeld des Arbeitshandelns mit seinen Möglichkeiten, das jeweils ein Mehr an Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten erfordert als von einer konkreten Situation aktuell verlangt wird. Dieses Qualifikationsphänomen kann als "Überqualifikation gegenüber den geltenden Anforderungen und Erwartungen" (Deutscher Bildungsrat 1970, 52) bezeichnet werden. LUTZ/KRINGS sprechen davon, daß ein durch Unbestimmtheit von Leistungszielen gekennzeichnetes Arbeitshandeln eine "überschießende" Qualifikation erfordert, "d.h. eine Qualifikation, deren Elemente nicht exakt vorbestimmt sind, sondern die sich durch die Fähigkeit zu Handeln in neuartigen Problemsituationen auszeichnet" (1971, 63).

Der Kontext, in dem dieses Qualifikationsphänomen zum Beispiel im Strukturplan erwähnt wird, zeigt, daß Überqualifikation die Voraussetzung ist, Entwicklungsmöglichkeiten (über den Arbeitsbereich hinaus) in allen Lebensbereichen wahrzunehmen; sie sichert eine größere persönliche Autonomie. Unter rollentheoretischem Gesichtspunkt wird durch den "Überschuß" an Qualifikation ausgedrückt, daß die an die Rolle gestellten Qualifikationserwartungen niedriger liegen. Dadurch entsteht jene Offenheit der Rolle, von der JENSEN (vgl. 5.1.2.) annimmt, daß sie die Chance beinhaltet, die eigene Rolle zu innovieren oder zumindest an diesbezüglichen Innovationsentscheidungen partizipieren zu können. Diese Chance zur Partizipation und Innovation, die durch die Überqualifikation eingeführt wird, stimmt weitgehend mit dem Sachverhalt überein, der zu dem Begriff der "Innovationseffizienz" (BODENHÖFER) geführt hat. Im Falle hoher Unbestimmtheit von Leistungszielen (d.h. mehr oder weniger partiell bestimmten Leistungszielen, da eine völlige Unbestimmtheit auszuschließen ist) können Bildungsprozesse nur

an einem der Person zugeordneten Spektrum möglicher Anforderungen eines Tätigkeitsfeldes orientiert werden. Diesem Gesamtfeld möglicher Anforderungen entspricht die "Über"-Qualifikation, die spezielle Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten integriert. Für den Fall hoher Unbestimmtheit der Leistungsziele des Arbeitshandelns sind deshalb "Bildungsprozesse auf Qualifikationen und eben nicht bloß auf konkrete Befähigungen zu orientieren" (LUTZ/KRINGS, 1971, 39). Die Bedeutung und das Gewicht der Qualifikation im Sinne einer einzelne Qualifikationselemente integrierenden Größe nimmt als Orientierung für Bildungsprozesse in dem Maße zu, wie die Leistungsziele von Arbeitshandeln unbestimmt werden. Aufgrund der Zunahme der sekundären Produktionsprozesse wird auch das weitgehend mit diesen Produktionsprozessen verbundene, gering bestimmte Arbeitshandeln zunehmen und damit die Notwendigkeit, entsprechende Qualifikationen mit übergreifender, integrierender Struktur in den Einrichtungen des Bildungssystems zu erzeugen. Die Abhängigkeit eines Arbeitshandelns mit unbestimmten Leistungszielen von systematischen, formalisierten und den Arbeitseinsatz zeitlich vorgelagerten Lernprozessen bringt zum Ausdruck, daß das Bildungssystem mit seinen autonomen Bildungsinstitutionen in dem Maße an Bedeutung gewinnen muß, als es zunehmend diese unter anderem vor allem ökonomisch wertvollen Qualifikationen erzeugt; mit den Bildungsanforderungen steigt der Bildungsaufwand.

#### 7.1.2. Bedingungen und Konsequenzen "überschießender" Qualifikation

LUTZ/KRINGS gehen in ihrem Konzept einer entwicklungsgeschichtlich orientierten Qualifikationstheorie von der ökonomischen Funktion von Bildung als Befähigung zu Arbeitshandeln aus. Dementsprechend leugnen sie zwar nicht die Möglichkeit autonomer Entwicklungen in Bildungssystemen, aber sie unterstellen, "daß die zentralen Anstöße zu den genannten Entwicklungen von Veränderungen in der Erstellung des

gesellschaftlichen Produkts (d.h. dem Industrialisierungsprozeß) ausgehen" (1971, 16). Obwohl von einer parallelen Entstehung von Bildungsinstitutionen die Rede ist, wird deutlich, daß Qualifikationen (insbesondere wissenschaftlich technische Fertigkeiten und Kenntnisse sowie kommunikative Fähigkeiten) als Folge der zunehmenden Komplexität der Produktions- und Austauschsysteme sowie des steigenden Technisierungsniveaus gesehen werden. Diese Qualifikationen können nicht mehr in der Einheit von Arbeit und Lernen entstehen, sie sind vielmehr angewiesen auf organisierte, formale Lernprozesse in separaten Bildungsinstitutionen. Angesichts dieser notwendigen Trennung von Arbeit und Lernen kann nicht mehr davon ausgegangen werden, daß gerade die Qualifikationen erzeugt werden, die aktuell verwendet werden können. Dafür sind vor allem folgende Gründe ausschlaggebend: die relativ hohe Autonomie der Bildungsinstitutionen und die lange Vorlaufzeit der Bildungsprozesse, insbesondere bei Qualifikationen für sekundäre Produktionsprozesse. Die strukturelle und zeitliche Distanz von Qualifikationserzeugung und -einsatz muß das Problem der Diskrepanz zwischen aktuell benötigten und tatsächlich sowie künftig verfügbaren und einsetzbaren Qualifikationen aufwerfen.

Nach dem Ansatz von LUTZ und KRINGS ist das Beschäftigungssystem als Ort der Prozeßteilung und Prozeßabspaltung der Ausgangspunkt für innovatorische Veränderungen, die dann auf das Bildungssystem und seine Ziele durchschlagen. Dieser Ansatz für Innovation wird jedoch unter dem Aspekt der überschießenden Qualifikation von den Autoren selbst relativiert, ohne daß sie daraus Konsequenzen ziehen. Wenn sekundäre Produktionsprozesse und das ihnen zuzuordnende Arbeitshandeln (nach nur partiell oder wenig bestimmten Leistungszielen) auf Qualifikationen mit überschießendem Charakter angewiesen sind, dann gehen diese Qualifikationen ex definitione über den aktuellen und normalen Anforderungsbedarf von Arbeitsvollzug und Arbeitssituation hinaus. Das be-

deutet, daß von dem Bildungssystem her die Lernprozesse nicht allein an Qualifikationen für einen konkreten Arbeitsvollzug mit definierten Zielen orientiert werden kann, es müssen vielmehr von ihm her - unter Ausnutzung des relativen Autonomiespielraumes - mögliche Entwicklungen der Anforderungen des Beschäftigungssystems antizipiert und durch Anlage entsprechender Qualifikationen ermöglicht werden. Angesichts der Unsicherheit von Prognosen über künftige Entwicklungen müssen solche Antizipationen eine Fülle rationaler Alternativen für Arbeitshandeln umfassen. Die in überschießenden Qualifikationen enthaltenen Handlungschancen stellen somit ihrerseits ein Innovationspotential dar, das über die künftigen Entwicklungen mitentscheidet. Insofern können Qualifikationen nicht nur als Ergebnisse des Produktionsprozesses und dessen Veränderungen sein, sondern müssen zugleich auch als eine der Bestimmungsgrößen des Produktionsprozesses und seiner Anforderungen gesehen werden. Dementsprechend sieht TIETGENS den Nutzen der Überqualifikation oder der "Qualifikationen auf Halde" (BAETHGE/SCHUMANN, 1973) nicht nur in der Förderung des Identifikationslernens, sondern vor allem in der wünschenswerten Möglichkeit, "die Überqualifikation in gesellschaftliche Aktivität einzubringen und im Sinne verstärkter Mitbestimmung wirken zu lassen" (1973, 290).

Mit einem solchen qualifikatorischen Innovationspotential ergeben sich "positive" Diskrepanzen zwischen den Anforderungen des Beschäftigungssystems und den Qualifikationen, die das Bildungssystem erzeugt. Positiv läßt sich diese Diskrepanz im Unterschied zu jener benennen, die auf ein Defizit, eine negative Diskrepanz der Qualifikation gegenüber dem Beschäftigungssystem zurückgeht. Beide Qualifikationsphänomene beruhen auf der relativen Selbständigkeit der Bereiche von Bildung und Beschäftigung (Lernen und Arbeit), die die Chance autonomer Entwicklung jedes Bereichs mitumfaßt.



Grundsätzlich ergeben sich damit sowohl das Problem der Bewältigung von Qualifikationsdefiziten durch Lernprozesse als auch das Problem der Aufnahme überschüssiger Qualifikation im Beschäftigungssystem. Während im ersten Problem der klassische Fall des Qualifikationsdefizits angesichts konkreter Arbeitsanforderungen zu sehen ist, wird das zweite Problem - wenn auch immer schon vorhanden - erst dann bewußt und relevant, wenn bisher nicht nachgefragte Qualifikationen, wie zum Beispiel die von Politologen (vgl. HARTUNG u.a., 1970), Positionen im Beschäftigungssystem zugeordnet werden sollen. Abgesehen von der genannten Randgruppe kann allgemein anhand der unterschiedlichen Typen des Arbeitshandelns gezeigt werden, daß insgesamt für die Gruppe der hochqualifizierten Arbeitskräfte das Erfordernis besteht, durch Lernprozesse die positiven Qualifikationsdiskrepanzen, die als Voraussetzung von Innovation angesehen werden können, immer wieder neu zu bilden, um Innovationen dauerhaft zu sichern. Es liegt in der Logik der Sache, daß Innovation immer nur auf Zeit der Determination ihres sozialen Kontextes entzogen werden kann und deshalb immer wieder aufgebaut werden muß.

Das Effektivwerden von qualifikatorischem Innovationspotential ist an Bedingungen im Beschäftigungssystem gebunden; damit wird die bisher betonte Bedeutung der individuellen (qualifikatorischen) Voraussetzungen nicht zurückgenommen, sie wird vielmehr realistisch als ein Bestimmungsgrund des Innovationsprozesses in den Kontext organisatorischer und gesellschaftlicher Bedingungen gestellt. "Neuerungsverhalten (ist) eine gemeinsame Funktion der Struktur der Persönlichkeit, der Organisation, der Gesellschaft ... sowie der Austauschbeziehungen zwischen diesen drei Systemen" (RÖPKE, 1970, 208). Im Zusammenhang mit der Frage nach der organisatorischen Verankerung des Innovationsprozesses identifiziert RÖPKE in der Kommunikationsstruktur, der Rollenstruktur, der Risikoverteilung, der Motivation und der Machtverteilung organisationsstrukturelle Kriterien von innovativen Organisationen 24).

Indem RÖPKE die Idealform einer innovativen Organisation in dem sozialen Typus der kooperativen Gruppe (im Unterschied zur kompetitiven Gruppe) repräsentiert sieht, thematisiert er die direkte Umwelt von Individuen als Bedingung für die Existenz von Innovationspotentialen<sup>25)</sup>. Sie werden in ihrer Entfaltung und in ihrer Lebensfähigkeit behindert, wenn sie von den Alltagsroutinen eines Arbeitshandelns nicht mit einer gewissen Regelmäßigkeit herausgefordert werden.

Den Zusammenhang von Anregungsumwelt und Qualifikation haben LUTZ und KRINGS im Auge, wenn sie postulieren, "das Arbeitshandeln von Personen so zu strukturieren, daß alle im Arbeitshandeln je benötigten Fertigkeiten und Kenntnisse in nicht zu kurzen Abständen auch irgendwo oder irgendwann abgerufen oder wenigstens die Fähigkeit regelmäßig geübt wird, latentes Wissen schnell wieder zu aktualisieren" (1971, 38). Die Herstellung dieser Bedingungen sehen sie angesichts der Tendenzen industrieller Rationalisierung stark bedroht. Der Fachberuf als eine Qualifikation hoher Lebensfähigkeit wird in der Entwicklung industrieller Produktionsweisen, insbesondere in den Versuchen des Taylorismus zur Zerlegung der Arbeit, tendenziell abgebaut und in repetitives Arbeitshandeln mit homogenen Anforderungen transformiert. Obwohl die tayloristischen Bestrebungen immer wieder ihre Grenze in den durch unbestimmtes Arbeitshandeln gekennzeichneten sekundären Produktionsprozessen finden und damit die Homogenisierung der Arbeit nicht radikal durchführen können, bleibt die Intention, die "tayloristische Versuchung", "den Einsatz menschlicher Arbeitskraft von den Zwängen der Berücksichtigung und Bewahrung übergreifender Qualifikationen zu verringern bzw. ihre Ausreifungszeit einzusparen" (ebd., 44).

Der Verlust von überschüssiger Qualifikation ist andererseits auch durch die Realisierung von Innovation vorstellbar. Das Potential überschüssiger Qualifikation wird "zer-

stört", indem die in ihm enthaltenen Möglichkeiten durchgesetzt werden. Auf einen Positionsinhaber bezogen bedeutet dieser Prozeß möglicherweise das Ende von autonomen Dispositionsspielräumen hinsichtlich seiner Rolle, weil die durch den Positionsinhaber neu definierte Rolle als solche vollzogen wird und damit bei seinen Interaktionspartnern als Rollenerwartungen für die Position festgeschrieben werden. Aus wenig bestimmten Leistungszielen für Arbeitshandeln können auf diese Weise - zumindest teilweise - hochgradig bestimmte werden.

### 7.1.3. Mehrdimensionalität der Qualifikation

Die Konzentration auf Qualifikation (im Sinne von Überqualifikation), die bei LUTZ und KRINGS von den bloß konkreten Befähigungen abgehoben wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß damit doch wiederum nur ein Moment von Qualifikation angesprochen ist, das durch die Anforderungen im Hinblick auf zu erbringende Innovations- und Strukturierungsleistungen der Hochqualifizierten konstituiert wird. Denn Qualifikation, davon wurde hier ausgegangen, besteht in einer in sich strukturierten Einheit von Qualifikationselementen, die sich auf unterschiedliche, durchaus auch widersprüchliche Anforderungen aus den verschiedenen Lebenssituationen und -bereichen beziehen lassen. Neben den unstrukturierten und neuen Situationen, die zu ihrer Bewältigung spezifische Qualifikationsmomente verlangen, stehen die bekannten und definierten Arbeitsaufgaben der Alltagsroutine, zu deren Erfüllung konkrete Befähigungen im Sinne von tradierten Wissensbeständen und bewährten Verhaltensrepertoires gehören. Möglichen positiven Diskrepanzen, d.h. Überschüssen im Verhältnis von Qualifikationen und Anforderungen können zugleich auch negative Diskrepanzen, d.h. Defizite im Rahmen einer individuellen Gesamtqualifikation gegenüberstehen, wenn die Mehrdimensionalität der personen gebundenen Qualifikation unterstellt wird. Insbesondere bei der Gruppe der Hochqualifizierten führt die Mehrdimensionalität der Qualifikation zu dem Phänomen, das ARMBRUSTER u.a.

(1971, 35) "Qualifikationsparadoxon" genannt haben. Damit soll ausgedrückt werden, daß die in Lernprozessen hochqualifizierter Bildung erworbenen Qualifikationen gegenüber den Anforderungen der konkreten Arbeitspositionen einerseits defizitär, zugleich aber andererseits überqualifiziert sind, weil die Qualifikationen nicht oder nur in begrenztem Umfang eine direkte Verwendung in den Arbeitsvollzügen finden. Unter dem Gesichtspunkt der Mehrdimensionalität der Qualifikation erscheint dieses Verhältnis von Qualifikation und Anforderungen keineswegs mehr paradox.

Die Problematik der Mehrdimensionalität der Qualifikation, die entsprechend der Mannigfaltigkeit der Anforderungen, die an konkrete Berufspositionen gestellt werden, sehr unterschiedlich in Erscheinung tritt, verweist auf die Trennung der Bereiche von Bildung und Beschäftigung. Diese Trennung des Lernens von den unmittelbaren Produktionsprozessen wurde einerseits erforderlich, weil ein Teil der Qualifikationselemente nicht mehr im unmittelbaren Zusammenhang der Produktionsprozesse erzeugt werden konnten; andererseits wird durch die Trennung die neue Problematik der mangelnden Komplementarität von Qualifikationen und Anforderungen und damit die der Sicherung der Erzeugung und Verfügung über die im Produktionsprozeß unmittelbar verwertbaren Qualifikationen erst geschaffen <sup>26)</sup>.

Diese Problematik besteht insbesondere im Bereich von hochqualifizierter Arbeit und Bildung, da der Einschränkung der Mehrdimensionalität der Qualifikationen durch berufliche Differenzierungsprozesse, d.h. durch Bildung von Berufspositionen mit relativ gleichartigen (eindimensionalen) Anforderungen Grenzen gesetzt sind. Diese Differenzierungsprozesse sind zwar auch im Bereich hochqualifizierter Arbeit nachweisbar (z.B. in der Bildung von Stäben, in denen Funktionen von Führungskräften zusammengefaßt werden, oder auch in der vertikalen Differenzierung von einzelnen Berufspositionen, aus denen relativ einheitliche Anforderungs-

und Qualifikationsbündel in sogenannte Assistentenberufe ausgegliedert werden), doch sind sie insbesondere im Bereich von Führungspositionen nicht in radikaler tayloristischer Ausprägung durchführbar, denn diese Positionen sind geradezu charakterisiert durch die Differenziertheit der Anforderungen und die Mehrdimensionalität der Qualifikation.

Weiterbildung als ein Mechanismus der Abstimmung von Anforderungen und Qualifikationen kann danach in dem Bereich hochqualifizierter Arbeitspositionen die Verfügung über Qualifikation nicht nur über die Erzeugung von Überqualifikation sicherstellen, sondern zugleich auch über die der konkreten Befähigungen. Insofern haben z.B. die oben (vgl. 3.5.) auf der Basis empirischer Forschungsansätze entwickelten globalen Weiterbildungsorientierungen für Führungskräfte jede für sich genommen nur eine relative, eingeschränkte Berechtigung. Indem sie in diametral auseinandergehende Richtungen weisen, können sie aber auf dem Hintergrund der Überlegungen zur Mehrdimensionalität der Qualifikation zusammengeführt und vermittelt werden.

Weiterbildung als Mechanismus zur Sicherung der im Beschäftigungssystem erforderlichen Qualifikationen setzt die Trennung der Bereiche von Bildung und Beschäftigung ebenso voraus wie die Prozesse, die zu den Diskrepanzen im Verhältnis von Qualifikationen und Anforderungen führen. Bevor deshalb im folgenden die Verselbständigung des Bildungssystems gegenüber dem Beschäftigungssystem und deren wechselseitige Abstimmung durch Weiterbildung behandelt wird, soll zunächst die durch die Prozesse hochqualifizierter Bildung erzeugte Qualifikation näher charakterisiert werden.

## 7.2. Qualifikation und Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften (Akademiker)

Die für Arbeitshandeln und Qualifikation von Hochqualifizierten festgestellten Merkmale hinsichtlich der Unbestimmt-



heit der Leistungsziele sowie der spezifischen "Überschüsse" und "Defizite" im Verhältnis von Qualifikationen und Anforderungen gehen nicht zuletzt auf die akademische Ausbildung zurück, in der - trotz neuerer Entwicklungen - Bildungsprozesse in spezifischer Weise auf bestimmte gehobene Berufspositionen zugeordnet werden, die sich durch die - unterschiedlich bemessene - Chance funktioneller Autonomie auszeichnen. Resultat von Sozialisationsprozessen und Handlungstypen, die hier einander zugeordnet werden, erinnern an die klassische Bildung, die ihr Korrelat in gesellschaftlichen Positionen mit Dispositionsspielräumen für soziales Handeln fand. "Der klassische Bildungsbegriff bezieht sich nämlich auf einen historischen Typ des Handelns, der mehr ist als die Summe der privaten und beruflichen, der religiösen und kulturellen, der wirtschaftlichen und politischen Rollen. In dem mit Bildung gemeinten Typ des Handelns haben vielmehr alle diese Rollen ihre Geltung erst dadurch, daß die Persönlichkeit sie in einem sittlichen Entschluß zu einer einheitlichen Struktur des Handelns zusammenschließt" (NITSCH u.a., 1965, 304 f.). Einheitlichkeit, Autonomie und Konsistenz sind die Merkmale des Handlungstypus, der durch Bildung erzeugt wird. Bei RIESMAN entspricht dieser Handlungstypus dem Charaktertypus des "innengeleiteten Menschen", der die Wertmaßstäbe für sein Handeln frühzeitig verinnerlicht hat, aber weiterhin die Fähigkeit besitzt, diese Wertmaßstäbe zu distanzieren. Auch mit dem Begriff der "Personalisation" wird ein Prozeß angegeben, der das Individuum mit jenen Qualitäten ausstattet, die es ihm erlauben, nicht nur den Anforderungen von "offenen" Gesellschaften zu entsprechen, sondern diese auch aktiv mitzugestalten (vgl. WURZBACHER, 1974, 82 ff.).

Unter dieser Perspektive ist die akademische Ausbildung trotz der scheinbaren Realitätsferne politisch und ökonomisch immer funktional gewesen, da sie die Abstraktionsleistung betonte und damit die Grundlage für rationales Handeln schaffte, auf der dann das moderne Wirtschafts-, Rechts-

und Verwaltungssystem im Sinne von Max Weber entstehen konnte. "In der akademischen Ausbildung soll die Fähigkeit erworben werden, sich durch Verinnerlichung genereller abstrakter Normen in unterschiedlichen Problemsituationen zurechtzufinden, d.h. in wechselnden Situationen eine grundsätzliche Problemstruktur erkennen und mit Hilfe eben der generellen Normen lösen zu können" (LUTZ/KRINGS, 1971, 52).

Die von der industriellen Wirklichkeit erzwungene Anpassung der Universität, die hauptsächlich in der Erweiterung des traditionellen Fächerkanons besteht, bedeutet so keinen Bruch mit ihrer Konzeption. Die akademische Ausbildung erzeugt weiterhin eine Qualifikation, bei der weniger die schnell veraltenden Fachkenntnisse eine Rolle spielen als die fachübergreifenden allgemeinen Motivationen, Orientierungen, Normen, Kategorien, Einstellungen und Verhaltensweisen, die für selbständiges, innovatives und produktives Arbeitshandeln und Problemlösen eingesetzt werden können sowie für alle Kommunikations- und Führungsleistungen entscheidend sind.

Insgesamt ist die Qualifikation aufgrund akademischer Ausbildung nicht so sehr auf bestimmte Verwendungssituationen hin angelegt als auf noch nicht im einzelnen definierbare zukünftige Situationen. Der langen Vorlaufzeit, die bis zum Einsatz der Qualifikation erforderlich ist, entspricht andererseits die langfristige Verwendbarkeit der Qualifikation. Dieses Merkmal macht die akademische Qualifikation zur geeigneten Basis für Umorientierungen und Spezialisierungen sowie nicht zuletzt für Weiterbildung überhaupt.

Bedingungen und Merkmale der akademischen Ausbildung wurden bereits im Zusammenhang mit der LÜSCHERSchen Unterscheidung der Grundtypen Schule und Berufslehre genannt, denn die akademische Ausbildung ist dem Grundtyp Schule zu subsumieren. Das zentrale Merkmal dieses Typs von Ausbildungssystemen besteht in der Distanz zur Berufspraxis. Für den Hochschulabsolventen wird diese Distanz in folgenden Punkten besonders gravierend:

- die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit erfolgt erst nach zeitlich ausgedehnten formalisierten Lernprozessen;
- die lange Trennung von Berufspraxis und Produktionsprozeß wird dadurch verschärft, daß das Ausbildungssystem weniger den berufs- und praxisrelevanten Inhalten verpflichtet ist, sondern auf rein theoretische Bildung konzentriert ist; im Bereich der Universität wird diese Konzentration durch die Orientierung an wissenschaftlichen Disziplinen dokumentiert, in denen sich von der Praxis unabhängige wissenschaftliche Zielsetzungen durchsetzen;
- die primär an wissenschaftlichen Zielsetzungen orientierte Ausbildung führt dazu, daß zum Teil formell, zum Teil informell die fachliche Einübung in die Verwendungssituationen in einem der Berufslehre vergleichbaren Kontext vollzogen wird (z.B. Referendariat, industrielle Trainingsprogramme).

Die Rahmenbedingungen der akademischen Ausbildung (struktureller und organisatorischer Kontext, Orientierung an wissenschaftlichen Disziplinen, Lernen im akademischen Milieu von Einsamkeit und Freiheit) führen dazu, daß die Bedeutung der Ergebnisse der Lernprozesse weniger in den fachspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten liegt, als in der Ausbildung von bestimmten Einstellungen und Orientierungen, die der motivationalen Seite der Qualifikation, den Orientierungen, angehören. Unter dem Gesichtspunkt der extrafunktionalen Orientierungen als einem Typ normativer Orientierungen (vgl. 14.2. Anm. 15) wäre selbst noch das elitäre Bewußtsein der Akademiker als Bestandteil der akademischen Qualifikation anzusehen.

Beim Zustandekommen dieser Sozialisationseffekte muß deshalb das geschlossene akademische Milieu mit in Rechnung gestellt werden; der Anteil der Hochschule selbst läßt sich bisher kaum isoliert bestimmen <sup>27)</sup>, da die Ziele der Hochschule nicht konkretisiert sind. "Es muß also angenommen werden ..., daß im Bereich der Forschung und der Lehre die

Ziele der Hochschule und die Wege, die dorthin führen könnten, so wenig konkretisiert sind, daß weder die Bemühungen der Hochschule zur Erreichung dieser Ziele (verstanden als 'sozializers') empirisch faßbar noch ihre Auswirkungen auf das Verhalten der Studenten (verstanden als Sozialisations-effekte) empirisch überprüft werden könnten. Es kann also auf diesem Gebiet keine Sozialisationsforschung geben, deren Ergebnisse hier zu referieren wären" (SIMONS, 1971, 4). Diese resignierende Feststellung wird auf dem Hintergrund getroffen, daß der Sozialisationsbegriff tatsächlich nur dort brauchbar ist, wo Ziele expliziert, Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele ergriffen werden und eine Lernzielkontrolle stattfindet. Es ist zutreffend, daß sich die Angaben über die Ziele der wissenschaftlichen Ausbildung in den derzeitigen Studienplänen in der Regel auf Formulierungen stützen, die Leerformelcharakter haben. Daß die angestrebten Sozialisationseffekte (im weitesten Sinne als Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Einstellungen und Orientierungen) nur mangelhaft oder überhaupt nicht expliziert werden, kann aber nicht bedeuten, daß Ausbildung und Sozialisation im Rahmen der Hochschule nicht angestrebt werden, sondern weist darauf hin, daß im Hinblick auf ein immer noch wirksames (bzw. für wirksam gehaltenes) Bildungsideal einer (Charakter-) Bildung durch Wissenschaft die Explikation der Zielsetzungen im einzelnen für nicht erforderlich gehalten wird. Welche Sozialisations-effekte im einzelnen der Hochschule zuzuschreiben sind, ist angesichts dieser Lage noch ein Feld der Vermutungen und hypothetischen Annahmen, zumal in der BRD auf diesem Gebiet kaum empirische Untersuchungen durchgeführt werden (vgl. SIMONS, 1971) <sup>28</sup>). Auf dem Hintergrund dieses unzulänglichen Wissensstandes wird deshalb im folgenden nur auf die Bedeutung von Fachkompetenz und Sozialkompetenz sowie deren Gewichtung bei der Rekrutierung und vertikalen Mobilität in Arbeitsorganisationen eingegangen.

### 7.3. Fachkompetenz und Sozialkompetenz

GRAUHAN/NARR (1973, 91 ff.) machen darauf aufmerksam, daß die sich auf den Hochschulbereich und die Studiengänge ausdehnende Curriculumdiskussion möglicherweise von falschen Annahmen ausgeht, wenn sie die Ausbildung an der Hochschule für den späteren Beruf betont und dabei den fachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen zentrale Bedeutung zubilligt. Unter Bezug auf BERG (1970), GINTIS (1971) und OFFE (1972) halten sie es für empirisch wahrscheinlicher, daß gerade in den meisten akademischen Fächern die Bedeutung der fachspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten gegenüber der "Charakterbildung" sekundär sein dürfte. Die unterschiedliche Erfüllung der von der Hochschule (weitgehend willkürlich) gesetzten Leistungsnormen in den einzelnen Fächern besitzen nur wenig Bezug zu der späteren Berufspraxis und haben auch wenig mit den Kriterien des Erfolges in dieser Praxis zu tun. "Die Hauptbedeutung der Ausbildung scheint vielmehr in der längst überwundenen Bildung zu liegen; freilich keiner Bildung allgemein humanistischer Art, sondern in der Ausbildung von Habitus, von Attitüden" (GRAUHAN/NARR, 1973, 91) <sup>29)</sup>.

Wenn Motivationen, Einstellungen und normative Orientierungen für die gesamte akademische Qualifikation die entscheidenden Elemente darstellen, dann ist plausibel, daß die Art und Weise der Wissensvermittlung, die gesamten sozialen Bedingungen, unter denen sich akademische Ausbildungsgänge vollziehen, entscheidender für die Qualifikation sind als die - einer hohen Veralterungsrate ausgesetzten - konkreten Lerngegenstände und -inhalte der Fachgebiete. Diesem gemeinsamen Qualifikationselement korrespondieren auf der Seite des Beschäftigungssystems die Positionen, die durch die Unbestimmtheit der Leistungsziele und Anforderungen gekennzeichnet sind. Ein empirischer Beleg für die These von der "Sozialqualifikation" als dem zunehmend relevanter werden Element akademischer Qualifikation wird in einer Unter-



suchung zur Berufssituation von Politologen sichtbar. Sie zeigt, "daß zu einem guten Teil im Arbeitsprozeß nicht spezifisches Wissen oder fachliches Können und spezialisierte Fertigkeiten, sondern soziale Fertigkeiten sowie Lern- und Anpassungspotential verlangt, eingesetzt und auch beurteilt werden" (HARTUNG u.a., 1970, 168).

Die Autoren dieser Studie sehen die Hochschulausbildung unter dem Aspekt der Anlage eines generellen Sockelpotentials, das Lernprozesse in der Arbeitssituation selbst begründen soll. Diese Auffassung muß davon ausgehen, daß Arbeitssituationen mit Lernprozessen verbunden werden, weil sonst das angelegte Potential im Hinblick auf Praxis und auf weitere Lernprozesse nicht mobilisiert werden kann. Mit diesen Lernprozessen dürften nicht nur die organisierten Lernprozesse der Weiterbildung gemeint sein, die institutionell getrennt vom Arbeitsprozeß durchgeführt werden, sondern vor allem auch die informellen Lernprozesse des learning-by-doing; die anvisierten Lernprozesse liegen insofern zwischen formell organisierten und informellen, da sie gewissermaßen eine systematische, organisierte Umwandlung von Lebens- und Arbeitssituationen in Lernsituationen voraussetzen. Es zeichnet sich eine Form der Organisation von Lernprozessen ab, die sich aus der Notwendigkeit ergibt, Wissenschaft und Praxis aufeinander zu beziehen, indem auf Praxis reflektiert wird, zugleich aber die Richtung der Reflexion durch die Arbeitsaufgaben geleitet wird. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, auf die später einzugehen ist, inwieweit diese Zielsetzung von Weiterbildung tatsächlich durch einen periodischen Wechsel von organisierten Lernprozessen und Arbeit bzw. Praxis erreicht werden kann, oder ob nicht vielmehr die Kluft zwischen Praxis und Theorie durch die arbeitsteilige Organisation von Lernprozessen verbreitert wird. Inwieweit ist ein Alternativansatz realistisch, um die Tendenz zur Verringerung der Lernchancen am Arbeitsplatz aufzuheben (vgl. dazu die Diskussion zwischen BAETHGE/SCHUMANN, 1973, 142 ff. und TIETGENS, 1973, 284 ff.)?

Die im Zusammenhang mit der Berufssituation von Politologen festgestellte Zentralität der Sozialqualifikation ist für die Autoren der Studie von exemplarischer Bedeutung; sie vermuten für andere Fachrichtungen zumindest eine entsprechende Tendenz. Für den Bereich der wirtschaftswissenschaftlich ausgebildeten Führungskräfte der Wirtschaft läßt sich diese Tendenz veranschaulichen durch einen Verweis auf den Inhalt von Stellenangeboten. Der Wunsch nach allgemeinen Qualifikationen wie Dynamik, Kooperationsbereitschaft, Kreativität, Führungsstärke drängen hier häufig die Fachqualifikationen in den Hintergrund; nicht zuletzt sind für den angelsächsischen Bereich die Absolventen der humanities als Führungskräfte der Wirtschaft ein Begriff, von denen diese allgemeinen Qualitäten im besonderen Maße erwartet werden.

Eine gewisse Stützung der These von der Relevanz der Sozialqualifikation für die akademische Qualifikation liefern für den Bereich der Führungskräfte der Wirtschaft auch die Ergebnisse von BLASCHKE (1972), der die Bedingungen des Karriere-Erfolges von Führungskräften untersucht. Als Determinanten, die für den an äußeren Statusmerkmalen abzulesenden Karriere-Erfolg verantwortlich sind, konnten mit einem nahezu gleichgroßen Beitrag, der Faktor "Bildung" und der Einstellungsfaktor "Karrierebewußtsein" identifiziert werden; beide Faktoren wirken additiv zusammen: "Je stärker die Karrierebewußtheit (motivationale Persönlichkeitsmerkmale) ausgeprägt ist u n d je höher die 'Bildung' ist, die eine Führungskraft erreicht hat, um so erfolgreicher ist sie. Das würde bedeuten, daß die besten Karrierechancen bei jenen gegeben sind, die sowohl eine hohe 'Bildung' mitbringen als auch eine starke Karrierebewußtheit, also eine starke Motivation" (BLASCHKE, 1972, 184).

Für eine breitere Population finden die Ergebnisse von BLASCHKE auch eine gewisse Bestätigung in einer Untersuchung von KUNTZ (1973), in der unter anderem die Faktoren beruflichen Fortkommens bei einer unterschiedlichen Fachrichtungen angehörenden und unter unterschiedlichen Arbeits-

bedingungen stehenden Akademikerpopulation erhoben wurden. "Leistungsorientiertes Verhalten zählt die Mehrheit der Befragten zu den wichtigsten Faktoren beruflichen Erfolgs; sowohl persönlich als auch allgemein. Aktivität, Aufgeschlossenheit und Weiterbildung werden am meisten hoch eingestuft - vor allem von Selbständigen und Angestellten der Privatwirtschaft; gute Examensnoten heben nur Beamte hervor" (1973, 122).

Die Ergebnisse von BLASCHKE und KUNTZ belegen damit zumindest, daß soziale Fertigkeiten sowie Lern- und Anpassungspotential bzw. entsprechendes Verhalten als Beurteilungskriterien für die Zumessung des Erfolges von entscheidender Bedeutung sind und als solche im Bewußtsein der Betroffenen auch verankert sind. Es ist im übrigen interessant, daß in beiden Untersuchungen die geringe Bedeutung der fachlichen Qualifikation für den Karriere-Erfolg bzw. das berufliche Fortkommen der Akademiker antizipierend unterstellt zu werden scheint. Während der Untersuchungsansatz von BLASCHKE von vorneherein den Komplex der fachlichen Qualifikation nicht enthält, ist bei KUNTZ in nur einem von zwölf vorgegebenen Statements ("gute Examensnote") ein vager Index für fachliche Qualifikation angedeutet. Insofern spiegeln die Untersuchungsansätze selbst schon die Problematik der Formulierung von Bewertungskriterien für den Typ des akademischen Arbeitshandelns wider, dessen Produkt sich - wie oben ausgeführt - der Bewertung durch den Markt entzieht und/oder die betriebliche Setzung von Leistungskriterien nicht zuläßt.

Das Problem der Bestimmung von Anforderungen und die Formulierung funktionaler Kriterien für individuelle fachliche Qualifikation und Leistung wird noch deutlicher im Zusammenhang mit Rekrutierung und vertikaler Mobilität im Bereich der Arbeitsorganisationen. In einer Analyse der Mechanismen der Statusverteilung unter dem Anspruch des Leistungsprinzips, in deren Verlauf OFFE (1970, 115) "die Verbindlichkeit dieses Ordnungsmodells selbst durch die Demonstration seiner Grenzen und Selbstwidersprüche zu erschüttern" versucht,

wird die Bedeutung extra-funktionaler Determinanten für Rekrutierung und Aufstieg in formalen Organisationen nachgewiesen. An vier Typen von Aufstiegs- und Selektionskriterien (Erfolgsstandards, Ausbildungsstandards, ideologische Orientierungen, askriptive Merkmale) zeigt OFFE, daß sich alle vier nicht eindeutig auf die zentralen, d.h. funktionalen Elemente der Arbeitsrolle beziehen, sondern eher den peripheren, d.h. den extra-funktionalen Rollenelementen zuzuordnen sind (1970, 93). Das Auslesekriterium der spezifischen Berufsleistung wird nur indirekt über die extrafunktionalen Kriterien wirksam<sup>30)</sup>.

BLASCHKE/LUKATIS (1972, 512 ff.) haben aufgrund der Daten der Nürnberger Untersuchung darauf aufmerksam gemacht, daß in den Rekrutierungsstrategien und Selektionsmaßnahmen der befragten Unternehmen "nahezu selbstverständlich stets die fachliche Qualifikation von Bewerbern vorausgesetzt wird" (514), nicht zuletzt deshalb, weil sich diese mangels Kriterien für die Anforderungs- und Leistungserfassung nicht nachprüfen läßt. Die zur indirekten Bestimmung der fachlichen Qualifikation herangezogenen Kriterien (Information über den beruflichen Werdegang und den bisherigen beruflichen Erfolg sowie Beurteilungen im Rahmen der formalen Ausbildung und beruflichen Tätigkeit) entsprechen weitgehend den von OFFE als extra-funktional eingestuften Kriterien<sup>31)</sup>.

Wenn man davon ausgeht, daß die praktizierten Auswahlverfahren auf der Basis extra-funktionaler Kriterien zuverlässige Beurteilungen und Prognosen erbringen, wie häufig versichert wird, dann dürfte das nicht zuletzt daran liegen, daß die Kriterien hinsichtlich der tatsächlichen Tätigkeitsausübung nur extra-funktional erscheinen, in der Realität aber durchaus funktionale Kriterien darstellen, da die Sozialqualifikation (soziale Fertigkeiten, Lern- und Anpassungsbereitschaft) für die zu besetzenden akademischen Positionen zentral ist. Die extra-funktionalen Kriterien würden danach in dem Maße zu funktionalen, in dem die tatsächliche Tätigkeit soziale Funktionen umfaßt (Interaktion, Kommunikation), was

bei den Positionen für Führungskräfte weitgehend zutreffen dürfte. "Während man bei vielen traditionellen Fachrichtungen, insbesondere bei denjenigen mit engem Bezug von Bildungsinhalten und tatsächlich verlangten Kenntnissen und Fertigkeiten in Berufsrollen, noch mit einiger Berechtigung von funktionalen und extra-funktionalen Komponenten der Tätigkeit sprechen und den Versuch machen kann, beides getrennt als Maßstäbe der Leistungsbeurteilung bzw. der Prognose zu behandeln, scheint bei sozialwissenschaftlichen Funktionen eine entsprechende Abgrenzung nach Leistungskriterien in traditionellem Sinn nicht möglich. Gerade das, was zum Beispiel nach traditioneller Auffassung bei Ausbildung und Berufsaufgabe eines Ingenieurs als extra-funktional gilt - nämlich Verständnis für soziale Vorgänge und Interaktionsfähigkeit unter wechselnden Bedingungen - wird für die berufstätigen Politologen direkt als funktional zu bezeichnen sein" (HARTUNG u.a., 1970, 108).

Insbesondere für Arbeitspositionen, in denen von den Inhabern auf der Basis von sozialwissenschaftlichen Fach- und Studienrichtungen soziale Funktionen ausgeübt werden, verschieben sich demnach die Gewichte der Qualifikationselemente innerhalb der personengebundenen Gesamtqualifikation. Für diese Gruppe von Arbeitsrollen sind die sozialen Funktionen nicht länger extrafunktional oder peripher gegenüber den funktionalen und zentralen Elementen der Tätigkeitsausübung, die in der Regel mehr von technisch-instrumentellen Fertigkeiten und Kenntnissen getragen werden. Diese sozialen Funktionen decken in der Gestalt von beratenden, motivierenden, kontrollierenden und vermittelnden Tätigkeiten den Bedarf an Koordination, Integration und Innovation, der sich im Rahmen eines umfassenden Rationalisierungsprozesses aufgrund steigender Spezialisierung und Differenzierung der Arbeitsaufgaben ergibt. Grundlage dieser Tätigkeiten ist das von den sich differenzierenden sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen erarbeitete systematisierte Wissen, das im Hochschulsystem vermittelt wird.



Die im Rahmen der skizzierten Qualifikationsentwicklung beobachtbare Verschiebung der Bedeutung der Qualifikationselemente zugunsten der motivational/kommunikativen Seite fügt sich in die von LUTZ/KRINGS beschriebene Entwicklung der Zunahme von sekundären Produktionsprozessen ein. Die Abspaltung dieser sekundären von den primären Produktionsprozessen bildet die Grundlage für Arbeitspositionen hochqualifizierter Arbeitskräfte, deren Arbeitsaufgaben überwiegend koordinierender, motivierender und kontrollierender Art sein dürften, zu deren Erfüllung die Sozialqualifikation an Bedeutung gewinnt. Angesichts dieser Zunahme von Arbeitspositionen mit funktioneller Autonomie darf nicht vergessen werden, daß diese neuen Arbeitspositionen mit dem Ziel entstehen, das Arbeitshandeln von immer mehr Menschen standardisierbar und kontrollierbar zu machen, d.h. zum Teil auch zu dequalifizieren. Was an funktioneller Autonomie auf der einen Seite für eine Gruppe gewonnen wird, geht einer anderen durch die Arbeit von hochqualifizierten Arbeitskräften möglicherweise verloren.

#### 7.4. Zusammenfassung

Das Verhältnis von hochqualifizierten Berufstätigkeiten zu den durch akademische Bildungsprozesse erworbenen Qualifikationen kann aufgrund der bisherigen Ausführungen durch folgende Merkmale charakterisiert werden:

- Hochqualifizierte Berufstätigkeiten sind in der Regel durch eine Unbestimmtheit der Leistungsziele für Arbeitshandeln und der damit verbundenen Schwierigkeit gekennzeichnet, Anforderungskriterien für die erforderlichen Qualifikationen eindeutig zu bestimmen.
- Die akademische Qualifikation ist durch Mehrdimensionalität gekennzeichnet, wobei unterschiedliche Qualifikationsdimensionen, die sich auf differenzierte und zum Teil widersprüchliche Anforderungen beziehen lassen, zu einer in sich strukturierten, personengebundenen Gesamtqualifikation integriert sind.

- Im Verhältnis von Qualifikationen und Anforderungen sind einerseits typische Überschüsse in der Qualifikation festzustellen, weil eine Reihe von Fähigkeiten nicht unmittelbar oder überhaupt keine Verwendung im Beschäftigungssystem findet, andererseits bestehen ebenso typische Defizite, die sich aus den Anforderungen an konkreten Arbeitsvollzügen und bestimmten Arbeitsaufgaben ergeben.
- Im Zusammenhang mit der Zunahme sekundärer Produktionsprozesse erhält die sogenannte Sozialqualifikation (Sozialfertigkeiten, Lern- und Anpassungspotential) insbesondere für die Führungspositionen eine zunehmende Bedeutung für die Konstituierung der Gesamtqualifikation.

8. Die Verselbständigung des Bildungssystems und das Problem der Abstimmung von Beschäftigungs- und Bildungssystem durch Weiterbildung

Für das Verhältnis von Anforderungen an hochqualifizierte Arbeitskräfte und durch akademische Bildungsprozesse erworbene Qualifikationen ist die Trennung der Bereiche von Bildung und Beschäftigung konstitutiv. Die mit der institutionellen Trennung von Lernen und Arbeiten auftretende Problematik der Sicherung der Komplementarität der Bereiche durch die Erzeugung von Qualifikationen, die quantitativ und qualitativ den Anforderungen an Hochqualifizierte sowie den Erfordernissen des Produktionsprozesses entsprechen, ist nicht neu. Die vom Produktionsprozeß getrennten Lernprozesse standen immer in der Gefahr, sich von der Berufs- und Arbeitspraxis bis hin zur Dysfunktionalität zu entfernen. Doch gelang es dem Bildungssystem, selbst bei der größten Realitätsferne der akademischen Bildung, das Problem durch die Strukturierung der individuellen Verhaltensdispositionen im Hinblick auf die ökonomische Struktur des Beschäftigungssystems zu lösen. Gerade dadurch, daß sich die Bildungsprozesse auf der Basis abstrakter Prinzipien vollzogen, wurde Bildung auch ökonomisch funktional im Sinne der Erzeugung handlungsleitender Prinzipien für Wirtschaft und Verwaltung.

Durch Prozesse im Bildungs- und Beschäftigungssystem, auf die unten (vgl. 8.2.) näher eingegangen werden soll, wird die Sicherung des funktionalen Zusammenhangs der beiden Bereiche immer problematischer. So erzeugen die akademische Ausbildung und die mit ihr zusammenhängenden Rahmenbedingungen nicht mehr selbstverständlich jene Identifikation mit Wertvorstellungen und Handlungsorientierungen, die für eine Einnahme von Führungspositionen im Beschäftigungssystem für erforderlich gehalten werden. Ebenso wenig können im Rahmen des traditionellen Bildungssystems die oben (vgl. 5.) dargestellten Probleme des anwachsenden und veraltenden

Wissens sowie des sich beschleunigenden sozialen Wandels gelöst werden.

Im Zusammenhang mit diesen Inkongruenzen wird deutlich, daß ein Mangel an institutionalisierten Rückkopplungs- und Abstimmungsmechanismen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem besteht, d.h., daß die Rückkopplung des Bildungssystems an die Produktionssphäre nur abstrakt über den Arbeitsmarkt gegeben ist, was ihr Verhältnis krisen- und stör-anfällig macht. Aus der großen Zahl von Äußerungen, die das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem zumeist unter dem Aspekt des mangelnden Praxisbezuges der Ausbildung und des nicht ausreichenden gesellschaftlichen Einflusses auf das Bildungssystem thematisieren, kann beispielhaft die Feststellung von WAGNER (1972, 623) vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz zitiert werden: "Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen Wirtschaft und Hochschulwesen sind bedrohlich gestört.... Gemessen an dem, was möglich und für die Gesellschaft nützlich wäre, sind die Beziehungen gestört und dürftig. Wahrscheinlich entwickeln sie sich sogar rückläufig. Die Rückkoppelungsmechanismen, soweit es sie gibt, funktionieren schlecht". Das gestörte Verhältnis wird in diesem Zusammenhang primär in den Autonomietendenzen der Hochschulen gesehen: "Sie (die Hochschulen) erhoben die Binnen-Orientierung ihrer selbst sogar zum spezifischen Wert der Zweckfreiheit des Teilsystems Wissenschaft" (ebd., 623) <sup>32)</sup>.

Überschießende und zugleich defizitäre Qualifikation einerseits sowie rasch obsolet werdende Qualifikation andererseits sind die Indizien für Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem, die auf den Prozeß der Verselbständigung des Bildungssystems aufmerksam machen und die Frage der Abstimmung der Bereiche neu stellen.

### 8.1. Die Verselbständigung des Bildungssystems

Die These von der Verselbständigung des Bildungssystems findet, je nachdem auf welche Bildungsstufe sie innerhalb des Bildungssystems bezogen wird, unterschiedliche Ausprägung. Im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Tendenz zur Zurückdrängung des Einflusses privater verwendungs- und beschäftigungsorientierter Interessen im Bereich des dualen Systems wird der Gesichtspunkt in den Vordergrund gestellt, daß es im Interesse der persönlichen Unabhängigkeit und Mobilität der Auszubildenden sowie unter dem übergeordneten Aspekt der Forderung von Reproduktion und Innovation von Wissen einer relativen, öffentlich verantworteten Unabhängigkeit des Bildungssystems gegenüber dem Beschäftigungssystem bedarf. Diese Intention ist in der folgenden Hypothese von der relativen Verselbständigung des Bildungswesens enthalten, die von DIECKMANN u.a. (1973, 57) auf der Basis von Untersuchungen von NYSSSEN (1969) und BAETHGE (1970) formuliert wird: "Zur Reproduktion und Innovation von Wissen, das zur Entfaltung der Produktivkräfte notwendig ist, bedarf es eines institutionalisierten Bildungswesens, das nur zum Teil in die Zucht von Institutionen zu nehmen ist, die den Produktionsprozeß selber regeln. Wissen, das zur Entfaltung der Produktivkräfte erforderlich ist, kann nämlich nicht erst erzeugt werden, wenn bestimmte Innovationen und Investitionen notwendig werden. Die relative Autonomie der Bildungsinstitutionen findet ihre Grenze darin, daß Entwicklungen, die die Entfaltung der Produktivkräfte gefährden, - bei unveränderten Produktionsverhältnissen - vom beherrschenden Institutionssystem unterdrückt werden, ganz abgesehen davon, daß die bestehenden Produktionsverhältnisse vom herrschenden Institutionssystem verteidigt werden".

Die hier ausgedrückte Tendenz der Lösung der Bildungsprozesse von den unmittelbaren Produktionsprozessen bezieht sich primär auf das duale System und damit vorwiegend auf den Bereich primärer, d.h. unmittelbar produktionsdeterminierter Arbeit; angestrebt wird Mobilität und Flexibilität,



die über die instrumentell-technische Qualifikation hinausgehen und deshalb längerfristig sowohl für die individuelle Existenzsicherung als auch für die gesamtgesellschaftliche Reproduktion ökonomisch funktional sind, so daß nahezu von einer Konvergenz der individuellen und sozio-ökonomischen Bedürfnisse gesprochen werden könnte <sup>33)</sup>.

Demgegenüber wird die Tendenz zur Verselbständigung des Bildungssystems im Bereich hochqualifizierter Bildung weitaus problematischer eingeschätzt, weil die Konsequenzen unter dem Aspekt der Expansion des Bildungssystems in die Betrachtung einbezogen werden. Es wird deshalb vor allem auf die Problematik aufmerksam gemacht, die mit der Aufnahme und Verwendung quantitativ und qualitativ überschüssiger Qualifikation entstehen und zugleich die Notwendigkeit von verändernden Abstimmungsprozessen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen thematisiert (ARMBRUSTER/BODENHÖFER/HARTUNG/NUTHMANN/WINTERHAGER, 1971, 41 f., im folgenden zitiert als Manpower-Projekt) <sup>34)</sup>.

Für den Bereich der hochqualifizierten Bildung fällt die relative Autonomie des Bildungssystems zusammen mit dem Phänomen der Expansion des Bildungssystems. Expansion des Bildungssystems wird dabei nicht nur als eine autonome, auf bildungspolitische Maßnahmen zurückgehende Entwicklung verstanden, die deshalb auch wieder beliebig einschränkbar ist; sie ist vielmehr nur aus dem Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Entwicklungen und Tendenzen zu verstehen und zu präzisieren. Es ist nicht zu übersehen, daß relative Autonomie des Bildungssystems gegenüber unmittelbaren Ansprüchen und Anforderungen des Beschäftigungssystems die Chance der Erweiterung des bildungspolitischen Spielraumes mit sich bringt (aktive Bildungspolitik) und langfristig die gesellschaftspolitische Bedeutung des Bildungssystems erhöhen kann. GRAUHAN/NARR (1973, 93) begründen die Autonomiethese für den Bereich der Hochschulen unter systemtheoretischem und unter demokratietheoretischem Aspekt. "Systemtheoretisch ... ist eine Institution vonnöten, die nicht dem direkten Verwer-

tungs- und Praxisdruck unterliegt und deshalb eben die Widersprüche, die sich beim wirtschaftlichen Verwertungsprozeß ergeben, die Widerstände, die Abhängigkeiten, die Ungleichheiten und die herausziehenden Probleme zu erkennen, zu analysieren und strategisch zu formulieren vermag". Demokratietheoretisch wird davon ausgegangen, daß die offenen Informations-, Artikulations- und Kommunikationsprozesse von Demokratien der großen Krisen- und Systemkonfliktvermeidung dienen. Das bedeutet, daß allen gesellschaftlichen Bereichen ein hohes Maß dezentralisierter Autonomie zugestanden werden muß. Für "die Universität als einer Umschlagzentrale von Informationen und Sozialisation" gilt diese Autonomieforderung in einem besonderen Maße (ebd., 94).

## 8.2. Verselbständigung und Expansion des Bildungssystems im gesamtgesellschaftlichen Rahmen

Im Manpower-Projekt wird versucht, die Veränderungen des Bildungssystems im Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Entwicklungen zu analysieren. Dazu bedienen sich die Autoren der Kategorien "institutioneller Rahmen", "Subsysteme zweckrationalen Handelns", "Rationalisierungsprozeß", die von HABERMAS eingeführt und benützt werden, um den Prozeß der Rationalisierung im Max Weberschen Sinn in einem neuen kategorialen Rahmen zu reformulieren (1968, 60).

Der institutionelle Rahmen einer Gesellschaft oder die "sozio-kulturelle Lebenswelt" besteht nach HABERMAS "aus Normen, die sprachlich vermittelte Interaktionen leiten" (ebd., 63) und umfaßt demnach "die gesellschaftlichen Orientierungen ("Zielsetzungen"), das System der Distribution von Lern-, Anpassungs-, Teilhabe- und Teilnahmechancen und damit gesellschaftliche Ungleichheit, deren Aufrechterhaltung (Herrschaft) und Legitimation" (Manpower-Projekt, 1971, 17). In den Subsystemen zweckrationalen Handelns (Wirtschaftssystem und Staatsapparat), die von Subsystemen, die auf "moralischen Regeln der Interaktion beruhen" (Familie), zu unter-

scheiden sind, sind "hauptsächlich Sätze von zweckrationalen Handlungen institutionalisiert" (HABERMAS, 1968, 63 f.).

Im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen institutionellem Rahmen und Subsystemen zweckrationalen Handelns differenziert HABERMAS zwischen zwei Handlungstypen (62 f.):

- Arbeit oder zweckrationales Handeln ist nach den Mustern instrumental oder strategischen Handelns konstruiert, das an technischen Regeln orientiert ist und sich allein am Kriterium des Erfolges bemißt; es beruht auf empirisch-analytischem Wissen und schlägt sich in Fertigkeiten und Qualifikationen zur Problemlösung nieder;
- Interaktion oder kommunikatives Handeln richtet sich nach gesellschaftlichen Normen, deren Verletzung Sanktionen auslöst; es wird über die Internalisierung von Rollen erworben, schlägt sich in Persönlichkeitsstrukturen nieder und gewährleistet über die motivationale Seite der Qualifikation, den auf der Rationalität der kommunikativ vermittelten Interaktion beruhenden institutionellen Rahmen aufrechtzuerhalten.

Die Ausdehnung der Subsysteme des zweckrationalen Handelns und das Dominieren des entsprechenden Handlungstypus charakterisieren den Prozeß der Rationalisierung, der als Prozeß der "Entzauberung der Welt" von Max Weber beschrieben wurde und als Prozeß der Industrialisierung im ökonomischen Subsystem seinen deutlichsten Niederschlag gefunden hat. Institutioneller Wandel aufgrund Ausdehnung und wachsender Bedeutung des zweckrationalen Handelns für die Reproduktion der Gesellschaft findet ihren Ausdruck einerseits in der Abnahme der Verbindlichkeit bisher geltender Normen (einschließlich der Formen der Legitimierung von Herrschaft) und damit in der Brüchigkeit traditioneller Institutionen sowie andererseits in den gesellschaftspolitischen Initiativen und Maßnahmen, gesellschaftliche Normen zu formulieren und zu legitimieren (z.B. durch demokratische Partizipation an Entscheidungsprozessen).

Die Expansion des Bildungssystems kann nun nicht isoliert von den Wandlungsprozessen betrachtet und erklärt werden, die sich auf den beiden gesellschaftlichen Ebenen des institutionellen Rahmens und der Subsysteme zweckrationalen Handelns vollziehen. Sie muß vielmehr von den Veränderungen auf beiden Ebenen her verstanden und umgekehrt wieder auf sie bezogen werden. Neben dieser Schlußfolgerung aufgrund der kategorialen Unterscheidung von HABERMAS formulieren die Autoren des Manpower-Projekts für ihre Analyse der Expansion des Bildungssystems das Postulat, nach dem das Bildungssystem mit Hilfe aktiver Bildungspolitik davor bewahrt werden müsse, ein Subsystem ausschließlich zweckrationalen Handelns zu werden. "Es stellt sich unter den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts die Forderung, im Bildungssystem neben den jeweils benötigten technisch-instrumentellen Fertigkeiten zugleich und in wachsendem Umfang Qualifikationen zu vermitteln, die die Rationalität der kommunikativ vermittelten Interaktion und des institutionellen Rahmens zu garantieren vermögen" (Manpower-Projekt, 1971, 10).

Aktiver, d.h. expansiver Bildungspolitik wird damit eine Doppelaufgabe übertragen: der Förderung der technisch-instrumentellen Bestandteile der Qualifikation im Interesse des technischen und ökonomischen Fortschritts entspricht die Förderung der sozialen Fertigkeiten (z.B. in Gestalt der Grundqualifikationen des Rollenhandelns, die es dem einzelnen gestatten, die den institutionellen Rahmen legitimierenden Ansprüche auf Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Prozessen einzulösen. Diese "Multifunktionalität von Bildung" (BODENHÖFER, 1971, 493) ist gegen eine einseitig ökonomische Orientierung von Bildungsprozessen gerichtet. "Ein solches Konzept wird den Zuständigkeitsbereich des Ökonomen offensichtlich überschreiten müssen, indem es von der Multifunktionalität auszugehen hat und neben der Qualifizierung der Arbeitskräfte für Berufsaufgaben sozial-emanzipatorische, kulturelle und politische Zielsetzungen

umfassen muß" (ebd., 493). Aufgrund dieser vom Beschäftigungssystem "unabhängigen" Zielsetzungen soll nicht mehr die Frage nach dem Bedarf des Beschäftigungssystems die Entwicklung des Beschäftigungssystems steuern, sondern umgekehrt soll danach gefragt werden, "welche Bedingungen das Beschäftigungssystem erfüllen muß, um eine zunehmende Zahl von Absolventen oder hochqualifizierten Arbeitskräften aufnehmen und auch 'adäquat' verwenden zu können ... (ebd., 494).

An der Forderung nach Multifunktionalität von Bildungsprozessen läßt sich der Mangel an eindeutigen Kriterien für die Planung von Lernprozessen ablesen, der es verbietet, das Bildungssystem allein auf eine bedarfsgerechte Qualifizierung zu konzentrieren. Nur dadurch, daß mit der Multifunktionalität eine Maximalstrategie eingeschlagen wird, läßt sich der Kriterienmangel überwinden <sup>35)</sup>.

Unter dem Aspekt der Multifunktionalität geht es nicht nur um die Vermittlung von sozial-normativen Orientierungen im Sinne berufstypischer Verhaltensnormen, wie sie im Rahmen der beruflichen Sozialisation geleistet wird; sie sind hier vielmehr über den Bereich des Berufs und der beschäftigenden Organisation hinaus im Sinne gesamtgesellschaftlicher Normen zu interpretieren. Aktive Bildungspolitik ist damit dem Prinzip der Integration von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung verpflichtet. Für den Bereich hochqualifizierter Bildung und Arbeit ist diese Verpflichtung insofern von geringerer Bedeutung, da die Sozialfertigkeiten, wie aufgewiesen wurde, von der sozio-ökonomischen Entwicklung für diesen Bereich erzwungen werden, und deshalb für die Gesamtqualifikation so bedeutsam sind, daß sie nicht selten (wie zum Beispiel bei Lehrern) die zentralen Qualifikationsbestandteile darstellen <sup>36)</sup>.

Man kann also davon ausgehen, daß für den genannten Bereich Qualifikationen für zweckrationales und kommunikatives Handeln weitgehend konvergieren, zumindest ist es nicht möglich,



von den Aufgaben der Arbeitsposition her die Qualifikation auf technisch-instrumentelle Fertigkeiten im Sinn des ausschließlich zweckrationalen Handelns einzuschränken; schließlich besteht die Arbeit der hochqualifizierten Arbeitskräfte zu einem guten Teil in Interaktion. Es bleibt allerdings eine offene Frage, inwieweit kommunikatives Handeln, das auf die Ziele der beschäftigenden Organisation bezogen ist, an der Rationalität kommunikativ vermittelter Interaktion orientiert sein und damit geeignet sein kann, den institutionellen Rahmen der Gesellschaft zu gewährleisten.

Die Aufgabenbestimmung der Bildungspolitik ist als Reaktion auf die Veränderungen zu interpretieren, die sich auf den gesellschaftlichen Ebenen der Subsysteme zweckrationalen Handelns und des institutionellen Rahmens vollziehen. Die Durchsetzung des Typus zweckrationalen Handelns (repräsentiert durch den Rationalisierungsprozeß) im ökonomischen System führt zu einer Veränderung und Gefährdung des institutionellen Rahmens und damit des diesen Rahmen sichernden politischen Systems. Der notwendige Stabilisierungsmechanismus für den institutionellen Rahmen findet sich im Bildungssystem, das über die Herstellung der Gleichheit der Bildungschancen die Gleichheit der Sozialchancen gewährleisten soll. Die stabilisierende Funktion für den institutionellen Rahmen stellt aber nur eine der Veränderungen dar, die sich, ausgelöst durch den Rationalisierungsprozeß, im Bildungs- und Beschäftigungssystem niederschlagen.

Für das Beschäftigungssystem ergeben sich aus dem Rationalisierungsprozeß folgende Konsequenzen, die zu quantitativ und qualitativ veränderten qualifikatorischen Anforderungen an das Bildungssystem führen (vgl. Manpower-Projekt, 1971, 26 ff.):

- Verberuflichung familialer Positionen und Rollen sowie Differenzierung von Berufspositionen; beide Prozesse weisen auf das Vordringen des Typus zweckrationalen Handelns

hin und sind verbunden mit einer verstärkten Anwendung von systematisiertem empirisch-analytischem Wissen, aber auch mit einem erhöhten Gewicht sozial-normativer Orientierungen, wie sie z.B. im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsprozeß nachgewiesen wurden (vgl. DAHEIM, 1967; HARTMANN, 1968).

- Zunahme der Berufspositionen im Dienstleistungssektor; im Zusammenhang mit der oben beschriebenen Zunahme der sekundären Produktionsprozesse, die sich auf Leistung, Kontrolle, Forschung und Entwicklung beziehen, ergeben sich Berufspositionen mit koordinierenden, politischen, motivierenden und kontrollierenden Funktionen. Zugleich aber entwickelt sich für diesen Bereich eine zunehmende Polarisierung zwischen einfachen Routinetätigkeiten und hochqualifizierten und -spezialisierten Tätigkeiten (vgl. dazu ALTMANN/KAMMERER, 1970).
- Zunahme von Berufspositionen, die durch den Handlungstypus der kommunikativ vermittelten Interaktion charakterisiert sind; sie sind im Unterschied zu technisch determinierten Berufspositionen institutionell determiniert; ihre Aufgabe besteht überwiegend darin, die Legitimität des institutionellen Rahmens zu erhalten.
- Strukturelle Veränderungen in der Arbeitsorganisation durch die Zunahme der institutionell determinierten Berufsposition, die für die Aufrechterhaltung der Produktionsbedingungen Sorge tragen.

Das vor allem im Sekundär- und Tertiärbereich expandierende Bildungssystem ist Ausdruck der veränderten qualifikatorischen Anforderungen, die ihm zugleich vom Beschäftigungssystem und vom politischen System her gestellt werden. Es kommt seinen Aufgaben nach, indem es sich von den kurzfristigen und aktuellen Ansprüchen des Beschäftigungssystems distanziiert. Die zunehmende Distanzierung von den unmittelbaren Anforderungen muß mit einer gewissen Zwangsläufigkeit erfolgen, wenn man folgende Gesichtspunkte in Rechnung stellt:

- Die zunehmende Bedeutung der Spezialisierung der Qualifikationsanforderungen (im Zusammenhang mit der Differenzierung von Berufspositionen) bedeutet, daß die Anforderungen in den Berufspositionen immer unterschiedlicher werden; die berufliche Qualifikation wird damit hinsichtlich alternativer beruflicher Verwendung immer weniger transferierbar, das individuelle Arbeitsvermögen immer weniger liquide (vgl. OFFE, 1970, 22). Dieser Differenzierung der berufsspezifischen Qualifikationen kann das Bildungssystem durch eine entsprechende Differenzierung der Ausbildungsgänge nicht annähernd folgen; es wird vielmehr die Tendenz entwickelt, sich auf das Transferierbare zu beschränken und damit verstärkt Substitutionsmöglichkeiten zwischen Qualifikationen zu schaffen.
- Die hochgradige Unbestimmtheit der Leistungsziele des Arbeitshandelns im Bereich hochqualifizierter Arbeit bedeutet, "daß weder das individuelle Leistungspotential hochqualifizierter Arbeitskräfte noch ihr Bedarf technisch ermittelbar sind. Ermitteltbar sind allein Bestände von Arbeitskräften spezifischer Ausbildungskategorien und Extrapolationen dieser Bestände (Manpower-Projekt, 1971, 41). Das aus empirischen und logischen Gründen nicht überwindbare Prognosedefizit (vgl. OFFE, 1973, 23) resultiert daraus, daß Informationen (wie z.B. der langfristige qualitative und quantitative Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems, Obsoleszenzrate der Lernresultate) nicht verfügbar gemacht werden können; dies ist u.a. nicht zuletzt darin begründet, daß das Bildungssystem durch sein Qualifikationsangebot die Qualifikationsnachfrage des Beschäftigungssystems mitbestimmt. Von diesem "methodischen Prognosedefizit" ist ein "politisches Prognosedefizit" zu unterscheiden, das sich aus jenen konstitutiven Normen des marktwirtschaftlich verfaßten Systems ergibt, die Gleichheit der Bildungschancen und freien Zugang zu Bildungsgängen und Berufen gewährleisten. Eine dauerhafte Beschränkung dieser Normen (zum

Beispiel durch Kapazitätsbeschränkungen) würde die Legitimation des politischen Systems problematisch werden lassen. Es kommt zur Lockerung der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, weil die Bedarfstheorie, insbesondere der klassische Manpoweransatz aufgrund unzulänglicher Erfassung der Beziehungen zwischen sozio-ökonomischer Entwicklung und Bildung keine brauchbaren Ergebnisse für Bildungsplanung und Bildungspolitik liefert (vgl. ARMBRUSTER, 1971; RIESE, 1968, 261 ff.; 1971, 471 ff.; 1973, 5 ff.).

Die genannten Aspekte,

- begründen die Expansion und die relative Autonomisierung des Bildungssystems gegenüber dem Beschäftigungssystem (im Hinblick auf die aktuellen und kurzfristigen Anforderungen);
- weisen auf die zunehmende Bedeutung des Bildungssystems für die Stabilisierung des institutionellen Rahmens von gesellschaftlichen Zusammenhängen hin;
- machen darauf aufmerksam, daß innerhalb der Gesamtqualifikation die Qualifikationsbestandteile an Bedeutung gewinnen, die langfristige Verwendbarkeit sichern (nach den bisherigen Überlegungen also vor allem die auf kommunikative Fähigkeiten aufbauenden Sozialfertigkeiten, die zugleich die Motivation zum Weiterlernen und damit Innovationseffizienz verbürgen);
- zeigen die Notwendigkeit auf, im Beschäftigungssystem, d.h. am Arbeitsplatz selbst, die Voraussetzungen für laufenden, zusätzlichen Qualifikationserwerb zu schaffen, indem der Arbeitsprozeß zum Lernprozeß wird durch Umgestaltung der Arbeitssituation in eine Lernsituation sowie durch die Integration der Lernrolle in die Arbeitsrolle;
- verweisen auf die Notwendigkeit der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem durch organisierte Weiterbildungsprozesse.

Im Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen unterstreichen die genannten Aspekte die tendentiell wachsende Inkon-

gruenz zwischen Ausbildungswissen und jeweils aktuell gültigem funktionalem Berufswissen bzw. zwischen verfügbarer Qualifikation aufgrund von Ausbildungsgängen und -inhalten sowie tatsächlich geforderten Qualifikationen aufgrund von Anforderungen des Arbeitsplatzes oder der Berufsposition. Der vom Manpower-Projekt und von LUTZ/KRINGS beschriebene Rationalisierungsprozeß löst die traditionellen Beziehungen zwischen Arbeit, Bildung und Produktionsprozeß auf. Mit dem Vordringen sekundärer Arbeit, d.h. Arbeit, die durch den Produktionsprozeß nicht unmittelbar determiniert wird, ist auch die Tendenz der Autonomisierung der Bildungsprozesse von der Tätigkeitsfunktion verbunden. Diese Autonomisierung setzt bei den weiterführenden Bildungsinstitutionen am frühesten ein und ist dort bis heute am ausgeprägtesten.

Daß dieser Prozeß nicht auf den Bereich hochqualifizierter Bildung beschränkt ist, wurde bereits durch den Hinweis auf entsprechende Tendenzen in der Berufsbildungsreform (Lehrlingsausbildung) angedeutet. Den Vorgang der Verschiebung des Anforderungsschwerpunktes von den technisch-instrumentellen Qualifikationen zu den affektiv-motivationalen im Bereich hochqualifizierter Arbeit entspricht auf der Ebene primärer Arbeit die Tendenz, technisch-instrumentelle Qualifikationen durch Fähigkeiten wie Mobilität und Flexibilität (im Hinblick auf rasches Umlernen und Umstellung) zu ergänzen. Es scheint voreilig, aus dieser prinzipiell gleichgerichteten Entwicklung von primärer und sekundärer Arbeit bildungspolitische Schlußfolgerungen in der Weise zu ziehen, daß für primäre und sekundäre Arbeit keine Unterschiede in der qualifikatorischen Ausstattung zu machen sind (vgl. RIESE, 1973, 15). Wohl steigt im Bereich primärer Arbeit der Anteil an abstrakter Schulung, der notwendig ist, um Mobilität und Flexibilität im Hinblick auf wechselnde Anforderungen zu erzeugen, doch wird der Rahmen der technisch-instrumentellen Qualifikationen nicht in der gleichen Weise zugunsten eines neuen Anforderungsschwerpunktes gesprengt werden, wie das für den Bereich der sekundären Arbeit sicht-



bar wird. Auch langfristig werden die Anforderungsschwerpunkte für primäre und sekundäre Arbeit deutlich geschieden sein.

### 8.3. Weiterbildung als Mechanismus der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem

Aus den skizzierten Entwicklungen in den institutionell getrennten gesellschaftlichen Teilsystemen ergibt sich die Notwendigkeit veränderter Abstimmungsmechanismen für die Bereiche Bildung und Beschäftigung. Dabei ist die Weiterbildung als eine Form der Abstimmung und spezifischen Zuordnungsleistungen im Kontext eines Spektrums weiterer Abstimmungsmechanismen zu sehen. Mangelnde Übereinstimmung im Verhältnis von Qualifikation und Anforderungen führen in der Regel auf seiten der beteiligten Institutionen (Arbeitsorganisationen und Bildungseinrichtungen) - abgesehen von den individuellen Bemühungen der Betroffenen - zu einer Reihe von teils reaktiven, teils präventiven Abstimmungsmaßnahmen.

Auf seiten der Arbeitsorganisationen werden dabei insbesondere folgende Maßnahmen eingesetzt:

Die Diskrepanzen von Qualifikationen bei Abschluß der Lernprozesse im Bildungssystem und den Anforderungen der Berufspositionen bei Eintritt in die Berufstätigkeit werden sowohl durch informelle als auch formalisierte Berufseinführungsphasen geschlossen. Bei den informellen Berufseinführungsprozessen dominiert das learning-by-doing bzw. ein on-the-job-training, z.B. in der Form der Assistenten- oder Stellvertretertätigkeit. Bei den formalisierten Berufseinführungsprozessen wird im Bereich der Hochqualifizierten insbesondere das Referendariat eingesetzt, dem in der Wirtschaft spezielle Trainingsprogramme (traineeship) entsprechen; neben der fachlichen Einübung in die spezifische Berufsposition soll durch diese Programme die Aneignung normativer Orientierungen (Standes-, Berufs- und Organisationsnormen) erreicht werden <sup>37)</sup>. Neben diesen Maßnahmen bei Eintritt in

die Arbeitsorganisation stehen weitere Formen der Abstimmung von Qualifikationen und Anforderungen wie

- Umschulungsprozesse bei Betriebsumstellungen,
- Veränderungen der Arbeitsorganisation und der innerbetrieblichen Arbeitsteilung z.B. durch job-enlargement,
- innerbetriebliche Weiterbildung.

Darüber hinaus ist aber auch an Veränderungen der Lohnstruktur, Nutzung von Substitutionsmöglichkeiten und Tolerierung von Rollenmodifikationen zu denken (vgl. Manpower-Projekt, 1971, 187).

Auf seiten des Bildungssystems fallen die Maßnahmen zur Abstimmung von Qualifikation und Anforderung weitgehend mit den Bemühungen zusammen, den Praxisbezug der Studiengänge durch den Anforderungen angemessenere Studieninhalte herzustellen. Es handelt sich dabei insgesamt zugleich um Mechanismen der Einbringung von hochschulexternen Informationen bzw. um die Gewinnung von hochschulexternen Kriterien für die hochschulinternen Entscheidungen über Studieninhalte und -ziele. Auf Maßnahmen dieser Art wurde oben (vgl. 3.3.2.) im Zusammenhang der Bemühungen um eine Kooperation von Hochschule und Wirtschaftspraxis im Hinblick auf eine unternehmensexterne Weiterbildung zum Teil bereits eingegangen. Zusammenfassend handelt es sich vor allem um folgende Maßnahmen:

- Praxisbezug soll hergestellt werden durch den Versuch, den Problemzusammenhängen der Praxis durch Integration von Wissensbeständen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen besser zu entsprechen, wie es z.B. in den Bemühungen um eine Unternehmungsführungslehre (vgl. 3.3.2.1.) geschieht, aber auch in den Versuchen der Soziologie, über die Verbindung zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen einen Praxisbezug herzustellen, deutlich wird (vgl. MATTHES, 1971, 175).
- In den Bemühungen um eine über die Hochschuldidaktik hinausreichende Wissenschaftsdidaktik sollen sich die wis-

senschaftlichen Disziplinen ihrer Kommunikations- und Vermittlungsstrukturen vergewissern und damit die Lehre nicht allein von den internen Sachstrukturen der Disziplin, sondern auch von den Zusammenhängen her bestimmen, in denen die Wissensbestände Anwendung finden; diese Bemühungen um eine verstärkte Reflexion auf Praxis finden ihren Ausdruck zum Teil auch in den Versuchen zu einem Projektstudium.

- Durch den Einbau von Praktika wird ein weiterer Versuch gemacht, einen Praxisbezug der Studiengänge herzustellen. Praktika sollen dabei nicht nur die Funktionen von Vermittlungsinstanzen zu späteren Tätigkeitsfeldern und darüber hinaus zur sozialen Realität überhaupt erfüllen, sie sollen auch über die von den Studenten in die Hochschule eingebrachten Praxisinformationen zu einer Relativierung wissenschaftlicher Erkenntnisse und einer insgesamt praxisadäquateren Form der Lehre beitragen (vgl. HAMERS, 1975, 18 ff.).
- Auch durch ein Kontaktstudium, im Sinne einer nur auf die Hochschule bezogenen und nur von der Hochschule durchzuführenden Weiterbildung, werden u.a. Funktionen erfüllt, die denen des Praktikums vergleichbar sind.

Die genannten, im Hinblick auf eine bessere Abstimmung von Qualifikationen und Anforderungen bzw. Bildungs- und Beschäftigungssystem eingesetzten Maßnahmen unterliegen einer Reihe von Begrenzungen, die ihre Relevanz als Abstimmungsmechanismus beschränken. Auch der Kombinierte und gleichzeitige Einsatz der verschiedenartigen Abstimmungsformen kann ihre begrenzte Wirksamkeit nur unzulänglich korrigieren.

- Die Maßnahmen sind durch die zeitliche Begrenztheit der Abstimmung bzw. Zuordnung von Qualifikation und Anforderungen gekennzeichnet; die Maßnahmen erfolgen nicht kontinuierlich, sondern sind auf eine begrenzte Zuordnungsphase beschränkt (z.B. Berufseinführungsprogramme, Praktika etc.), oder sogar ausgesprochen punktuell auf einen

einmaligen und kurzfristigen Einsatz angelegt (z.B. Veränderung der innerbetrieblichen Arbeitsteilung). Implizit wird durch die einmalige und kurzfristige Abstimmungsmaßnahme unterstellt, daß langfristige Veränderungen im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem synchron und aufeinander bezogen verlaufen.

- Die Maßnahmen sind auf das jeweilige Teilsystem bezogen und ihre Wirksamkeit entsprechend eingeschränkt. Die Maßnahmen erfolgen im Horizont der Handlungsmöglichkeiten des jeweiligen Teilsystems; insofern können die Maßnahmen der Abstimmung nicht aus der für eine Abstimmung der Bereiche notwendigen Position der Koordination getroffen werden. Berufseinführungsprogramme oder innerbetriebliche Weiterbildung einerseits bleiben auf den Bereich der Arbeitsorganisationen begrenzt wie andererseits Praktika, Wissenschaftsdidaktik oder das Kontaktstudium auf die Hochschule beschränkte und von ihrer Binnenorientierung bestimmte Veranstaltungen darstellen.
- Die Maßnahmen sind schließlich auch in ihren inhaltlichen Zwecksetzungen auf eng begrenzte und bestimmte innerorganisatorische Bedürfnisse beschränkt. Diese inhaltlichen Zwecksetzungen sind bei den Maßnahmen der Arbeitsorganisationen des Beschäftigungssystems deutlicher als bei den Bildungseinrichtungen, doch dominieren auch hier die von internen Sachstrukturen der wissenschaftlichen Disziplinen bestimmten Zwecksetzungen sowie die mit diesen zum Teil verbundenen partikularen Interessen der Lehrenden und Lernenden.

Auf dem Hintergrund der spezifisch eingeschränkten Abstimmungsformen liegt die Hauptfunktion der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und damit die Zuordnung von Qualifikationen und Anforderungen bei einem institutionalisierten, öffentlich verantworteten System der Weiterbildung, das eine kontinuierliche, teilsystemübergreifende und eine die engen inhaltlichen Zwecksetzungen der Teilsysteme übergreifende Abstimmung gewährleisten kann.

Institutionalisierung von Weiterbildung als Abstimmungsmechanismus zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen setzt nach den geschilderten Zusammenhängen voraus, daß die im Rahmen der Teilsysteme ergriffenen Maßnahmen der Abstimmung und Zuordnung angesichts der relativ autonomen Entwicklungen in den Teilsystemen nicht mehr ausreichen, um die erforderliche Komplementarität der Teilsysteme zu gewährleisten. Institutionalisierung öffentlich verantworteter Weiterbildung ist insofern dem Typus öffentlich-staatlicher Ordnungsleistungen zuzuordnen, der Anwendung findet, wenn die gesellschaftlichen Teilsysteme von sich aus, d.h. im Sinne eines selbstregulativen Vorgangs, die anstehende Problematik, im vorliegenden Falle also die Abstimmungsleistung, nicht mehr lösen können. Institutionalisierung von Weiterbildung als Abstimmungsmechanismus wäre danach dem allgemeinen Typus staatlicher Reorganisationsstrategien zu subsumieren, für den OFFE (1975, 31) den Terminus "Integration" vorschlägt<sup>38)</sup>. Unter diesem Begriff sind solche Maßnahmen zusammenzufassen, "die das Spektrum der zur Option stehenden Alternativen systematisch **e r w e i t e r n**". ... Integration kann man als einen Prozeß des institutionellen Wandels auffassen, durch den Zahl und Art der möglichen Folgen eines gegebenen Zustandes erhöht werden" (ebd., 32). Integration als Zielsetzung der Weiterbildung, wie sie oben (vgl. 6.2.2.) im Zusammenhang mit den Anstrengungen zur Zusammenfassung von allgemeiner und beruflicher Bildung gekennzeichnet wurde, ist Ausdruck und konkretes Beispiel (wie im übrigen die integrierte Gesamtschule und -hochschule) für die von OFFE so bezeichnete Strategie staatlicher Organisationsleistungen.

Auch die oben (vgl. 3.1.) unter dem Gesichtspunkt einer "Dualisierung" des tertiären Bereichs skizzierten bildungspolitischen Denkmodelle und konkreten Reformtendenzen (vgl. insbesondere LITTEN, 1971; EDDING, 1973; OECD-CERI, 1973; Deutscher Bildungsrat, 1973a; RIESE, 1973) sind in der Perspektive einer Integrationsstrategie zu sehen. Alle diese Konzeptionen laufen darauf hinaus, den Hochschulbereich



durch Auflösung der traditionellen Studiengänge in berufsqualifizierende Studieneinheiten und Einbau von Praxisphasen praktisch als Weiterbildung zu organisieren bzw. durch Weiterbildung zu integrieren. Die Verkürzung der beruflichen Erstausbildung zugunsten von Weiterbildung ist dabei soweit radikalisiert, daß Erstausbildung bereits als Weiterbildung strukturiert wird und damit von späterer Weiterbildung ununterscheidbar ist.

Das Ziel der nach dem Typus "Integration" verfahrenenden Strategie besteht nicht darin, bestimmte inhaltliche Zwecke durchzusetzen, sondern in der Schaffung von Voraussetzungen für die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Mit dieser Methode einer "abstrakten Erhöhung der Variationsspielräume" wird einerseits vermieden, daß von vorneherein bestimmte Ergebnisse und konkrete Ziele festgelegt werden, was dem pluralistisch strukturierten Weiterbildungsbereich widerspräche, andererseits werden jedoch die Voraussetzungen dafür geschaffen, die in den gesellschaftlichen Teilsystemen wirksamen pluralistischen Interessenkonkurrenzen auf einer übergeordneten Funktionsebene zu einem Verbund und damit zu verstärkter Interaktion und Kooperation zusammenzuführen. Der paradigmatische Grundgedanke, der dem Abstimmungsmechanismus Weiterbildung ebenso zugrundeliegt wie nahezu allen Vorschlägen, die nach dem Modell der Integration verfahren, besteht darin, "den Entscheidungsprozeß so zu organisieren, daß partikulare Verursachungsketten und Abhängigkeitsverhältnisse ausgeräumt und konkurrierende Entscheidungszentren zu einem Verbund zusammengeschlossen werden, dem dann ein erweitertes Sortiment von Optionen und Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung steht" (OFFE, 1975, 37).

### 8.3.1. Grundlage einer Abstimmung durch Weiterbildung: Verbindung von Wissenschaft und Praxis

Abstimmung zwischen Praxisanforderungen und Qualifikationen bedeutet für den tertiären Bereich des Bildungssystems, daß die "externen" Kriterien der Praxis mit den "internen" Kriterien der Wissenschaft, nach denen die Studiengänge weitgehend konstruiert sind, miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden müssen. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit Abstimmung in diesem Bereich immer auch als Einschränkung und Relativierung wissenschaftsimmanenter Kriterien verstanden werden muß, die für die meisten Fächer und Disziplinen bisher weitgehend unbestrittene Regulative darstellten. Eine Einschränkung der Geltung wissenschaftlicher Kriterien für die Ausbildung wird nur dann eintreten, wenn an der traditionellen Trennung von wissenschaftlichem Denken und gesellschaftlich relevantem Handeln festgehalten wird und damit ein wissenschaftlich angeleitetes Handeln in Abrede gestellt wird. Unter dieser Voraussetzung kann der angedeutete Prozeß, Praxis und Wissenschaft, Berufsprobleme und Bildungsprozesse enger aufeinander zu beziehen und aufeinander abzustimmen, nicht stattfinden; die Einschränkung des Geltungsbereichs der wissenschaftsimmanenten Kriterien ergibt sich aus der Wahrnehmung separater Funktionen zwischen Wissenschaftlern und Planern einerseits und praktisch Entscheidenden andererseits. Nicht die Abstimmung der Kriterien für Handeln bringt die Einschränkung der Gültigkeit der wissenschaftlichen Kriterien; der Verzicht auf Interaktion bedeutet, daß die praktisch Entscheidenden die praktischen Probleme nach eigenen Kriterien lösen und die Bedeutungslosigkeit wissenschaftsimmanenter Kriterien für praktische Probleme demonstrieren.

An dieser Einschränkung und Bedeutung wissenschaftlicher Kriterien ändert sich prinzipiell auch dann nichts, wenn sich die Praxis des von der Wissenschaft erarbeiteten und bereitgestellten Problemlösungspotentials bedient, ohne daß die Wissenschaft damit von den Problemen der Praxis her gesteu-

ert würde oder auf ihre Erfordernisse ausgerichtet wäre. Primär bleibt bei einer Verwissenschaftlichung von Praxis für die Wissenschaft die Orientierung an wissenschaftsimmanenten Regulativen, es entfällt die Verantwortung für die erfolgreiche praktische Anwendung. Erst dann, wenn der Wissenschaft aus der Praxis Zwecke gesetzt werden, die Anspruch auf Relevanz erheben (und deshalb von ihr nicht zurückgewiesen werden können) und zugleich nicht mehr mit den wissenschaftsimmanenten Regulativen übereinstimmen, kommt es zur "Reflexivität der gesellschaftlichen Praxis" (WEINGART, 1975). Die Wissenschaft muß sich dann auseinandersetzen mit den Bedürfnissen der Praxis und ihre eigenen wissenschaftsimmanenten Gesichtspunkte in diesem Zusammenhang rechtfertigen. Im Rahmen der Wissenschaft erfolgt danach die Reflexion auf praktische Zwecke und zugleich erfolgt eine Orientierung der Wissenschaft auf praktische Zwecke hin. Erkenntnisprozesse werden praxisorientiert, um zu einer wissenschaftlich angeleiteten und fundierten Praxis zu kommen. "Damit ist die Reflexivität von Bildungsprozessen gesetzt, die ersichtlich in enger Verbindung zur Wissenschaft steht. An die Stelle der tendentiellen Autonomisierung der Wissenschafts- und Bildungsprozesse und die Verwissenschaftlichung der Praxis tritt mithin deren Reflexivität als ihre Folgeerscheinung" (ebd., 48). Verwissenschaftlichung und Reflexivität gesellschaftlicher Praxis stellen demnach Grundlagen für die Bemühungen dar, die Disproportionalitäten zwischen allgemein-theoretischer und praktisch-berufsorientierter Bildung zu schließen. Maßstab für die Weiterbildung, in der diese Integration angesichts der Reflexivität sozialer Prozesse immer wieder geleistet werden muß, ist damit über die Verwissenschaftlichung der Praxis hinaus die Reflexivität der Praxis im Sinne einer wissenschaftlich angeleiteten Praxis.

Die hier vorgenommene (analytische) Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis abstrahiert weitgehend von den tatsächlichen Gegebenheiten. Sogenannte Praktiker sind in der

Regel wissenschaftsorientiert ausgebildet, wie umgekehrt der Wissenschaftler sich den praktischen Problemen kaum völlig verschließen kann. An den Bemühungen, die disparat organisierten Bereiche von Wissenschaft (Erkennen) und Praxis (Handeln) zu vermitteln und zu integrieren, wie es in den Interdisziplinarität und Praxisrelevanz anstrebenden Sekundärwissenschaften (Umweltforschung, Bildungsforschung, Stadtplanung etc.) zum Ausdruck kommt, läßt sich aber zugleich noch die Rechtfertigung für die vereinfachende Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis festmachen.

### 8.3.2. Modelle der Interaktion von Wissenschaft und Praxis

Für eine die Weiterbildung einschließende Bildungsplanung stellt sich damit das zentrale Problem, das Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis - im Sinne einer Integration - zu organisieren und zu institutionalisieren. Während das bisherige Verhältnis von Bildungs- (einschließlich Wissenschafts-) System und Beschäftigungssystem dadurch charakterisiert ist, daß auf einen abgeschlossenen Bereich des organisierten Lernens ein institutionell getrennter Bereich der beruflichen Praxis folgt, der seinerseits keine direkte und systematische Rückkopplung zum Bildungssystem besitzt, wird durch die Weiterbildung, in der sich Bildungs- und Arbeitsprozesse abwechseln, überlagern und verzahnen, eine Veränderung dieses Verhältnisses zwingend erforderlich. Alles was zum Thema einer Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung gesagt wurde (vgl. 6.2.2.), hängt von der Organisation eines solchen Zusammenspiels ab, für das mit dem Begriff der Integration bereits ein Maßstab formuliert wird. In ihm wird ausgedrückt, daß eine Verbindung verschiedener Bereiche über die Veränderung der Beziehungen zu einer Verbesserung der Leistungen beider Systeme führen soll.

Der Rahmen für die Veränderung der Beziehungen wird durch das Alternieren von Ausbildung und Praxis, Lernen und Arbei-

ten hergestellt. Die intendierte Integration der disparaten Bereiche ist an der Kontinuität der Lernprozesse festgemacht, die in strukturierten Lernsituationen organisierter Bildung und informell in den Situationen anderer sozialer Aktivitäten stattfinden sollen. "Whatever the precise nature of this alternation, its essential characteristic is that of a continuity in learning through one's entire lifetime, in which a mutual fertilisation experience acquired in the e d u c a t i o n parts of the alternating patterns and the unstructured learning experience acquired in other types of social activity" (OECD-CERI, 1973, 24 f.).

Die Integrationsleistung dürfte in dem Maße steigen, in dem von beiden Seiten Einsicht in die Struktur des jeweils anderen Bereiches mit der Absicht gewonnen wird, einen übergreifenden Zusammenhang herzustellen oder mit anderen Worten, indem es gelingt, das noch weitgehend ungeklärte Verhältnis von Wissenschaft und Praxis pragmatisch einer Lösung näherzubringen. Welche Möglichkeiten der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis und damit zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen denkbar sind, läßt sich in Anlehnung an die Unterscheidungen darstellen, die HABERMAS (1966, 130 ff.; 1968, 120 ff.) im Zusammenhang mit der Diskussion unterschiedlicher Politikberatungsmodelle getroffen hat. An den im Hinblick auf das Verhältnis von Wissenschaft und politischer Praxis unterschiedenen Modellen (dezisionistisch, technokratisch, pragmatisch) lassen sich prinzipiell auch die Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bzw. der Systeme von Bildung und Beschäftigung zeigen. Die von WEINGART (1975, 36 ff.) verwendeten Begriffe "Verwissenschaftlichung der Praxis" und "Reflexivität der Praxis" zur Charakterisierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis können mit den genannten Modellen weiter konkretisiert werden.

Im dezisionistischen Modell wird von einer Trennung von Wissenschaft und Praxis ausgegangen, die in der Tradition Max Webers ihre Entsprechung in der strikten Trennung der Funk-



tionen des Sachverständigen (Wissenschaftler) und des Politikers (Aktor) findet. Praktische Entscheidungen (außerhalb der zwingend zweckrational organisierten Bereiche) können nach diesem Modell durch rational arbeitende Wissenschaft nicht hinreichend legitimiert werden; die Entscheidungen beruhen schließlich immer auf dezisionistischen Willensakten der politischen, unter Entscheidungszwang stehenden Praktiker.

Im technokratischen Modell setzt sich dagegen umgekehrt die Verwissenschaftlichung der Praxis als Sachzwang gegenüber der dezisionistischen Entscheidung durch. Der Praktiker vollzieht in seinen Entscheidungen nur noch das, was aufgrund wissenschaftlicher Vorbereitungen im Vollzug einer "Sachgesetzlichkeit" (vgl. SCHELSKY, 1965a, 439 ff.) ohnehin zu "entscheiden" gewesen wäre. Es wird nicht zwischen theoretisch-technischen und praktischen Fragen differenziert (vgl. 5.1.3.5.), sondern "ein Kontinuum der Rationalität in der Behandlung technischer und praktischer voraus (gesetzt), das es faktisch nicht gibt und aus logischen Gründen nicht geben kann" (HABERMAS, 1966, 132).

Im pragmatischen Modell schließlich dominiert weder die Position des mit dem Sachzwang argumentierenden wissenschaftlichen Sachverständigen noch die des dezisionistischen Praktikers. Es wird vielmehr zwischen theoretisch-technischen und praktischen Fragen differenziert, was zur Konstituierung eines kritischen Wechselverhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis und ihren Repräsentanten führt. In wechselseitiger, institutionalisierter Kommunikation kann das realisiert werden, was WEINGART "Reflexivität der Praxis" nennt und das sich faktisch niederschlägt in der Beratungstätigkeit der wissenschaftlichen Experten und der Beauftragung der Wissenschaft durch die Praktiker nach den Bedürfnissen der Praxis. "Dabei wird einerseits die Entwicklung neuer Techniken und Strategien aus einem explizit gemachten Horizont von Bedürfnissen und den geschichtlich bestimmten Interpretationen dieser Bedürfnisse, von Wertsystemen also, gesteuert; ande-

rerseits werden diese in Wertsystemen gespiegelten gesellschaftlichen Interessen ihrerseits durch Prüfung an technischen Möglichkeiten und strategischen Mitteln ihrer Befriedigung kontrolliert. So werden sie teils bestätigt, teils abgewiesen, werden sie artikuliert und neu formuliert oder aber ihres ideologisch verklärten und verpflichtenden Charakters entblößt" (1966, 134).

EMMERIJ (1974, 115 ff.) verweist im Zusammenhang mit den Kommunikationsproblemen zwischen den Bereichen Planung und Entscheidung auf vier, von CHURCHMAN/SCHAINBLATT (1965) unterschiedene Konzepte der Kooperation und Kommunikation zwischen wissenschaftlicher Planung und praktischer Entscheidung. Diese Konzepte decken sich zum Teil mit den von HABERMAS unterschiedenen Modellen, doch heben sie zugleich etwas stärker auf die aktive Gestaltung des Verhältnisses zwischen den Beteiligten ab, indem sie dieses, bezogen auf Forscher und Manager, näher zu beschreiben suchen. CHURCHMAN/SCHAINBLATT unterscheiden die Konzepte "separate functions", "communication", "persuasion" und "mutual understanding". Das Konzept der "separate functions", nach dem Forscher und Manager voneinander isoliert ihren eigenen Kriterien gemäß vorgehen, entspricht dem dezisionistischen Modell, während das des "mutual understanding" dem pragmatischen Modell zugeordnet werden kann. Im "communication"-Konzept, das zwischen dezisionistischem und pragmatischem Modell eingeordnet werden kann, versuchen die Manager aktiv auf die Intentionen der Wissenschaftler einzugehen und von ihnen zu lernen; umgekehrt versuchen die Wissenschaftler im "persuasion"-Konzept, das zwischen pragmatischem und technokratischem Modell einzuordnen ist, die emotionalen Widerstände und Resentiments der Manager gegenüber den Innovationsbestrebungen der Wissenschaftler mit Überzeugungskraft zu überwinden 39).

Die Unterscheidung der genannten Konzepte und Modelle geschieht auf dem Hintergrund der Intention, die tatsächlich vorfindlichen Bildungsplanungspraktiken einzuordnen. Obwohl

sicherlich davon gesprochen werden kann, daß die tatsächlichen Ansätze zum großen Teil zwischen pragmatischem und dezisionistischem Modell zu suchen sind<sup>40)</sup>, ist nicht zu übersehen, daß sich zum Beispiel in den bildungsökonomischen Prognoseansätzen, ausgehend von einer Korrelation zwischen Sozialprodukt und Bildungsausgaben, technokratische Planungselemente durchsetzen.

Die Institutionalisierung eines nach dem pragmatischen Modell organisierten Vermittlungs- und Kommunikationszusammenhanges zwischen Wissenschaft und Praxis muß Grundlage der Weiterbildung sein, weil Bildungs- und Beschäftigungssystem in der Weiterbildung immer erneut aufeinanderstoßen; entsprechend müssen die Kriterien für die Orientierung der Lernprozesse im Rahmen einer Integrationsstrategie immer wieder "pragmatisch" definiert werden. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsprozeß selbst nicht anders vorstellbar als in der Form wechselseitiger Kommunikation; in der Weiterbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte ist das Machtgefälle zwischen Sozialisatoren und Sozialisanden aufgehoben. Keine Seite kann es sich leisten, Macht einzusetzen, die nach K.W. DEUTSCH auch durch die Chance, nicht lernen zu müssen, definiert werden kann.

In der Weiterbildung wäre demnach nicht nur der Bereich des Bildungssystems zu sehen, in dem die Berufsprobleme und Praxiserfordernisse in Bildungsprozesse bzw. in Qualifikationen umgesetzt werden, sondern auch die Entwicklung von systematischem Wissen und Innovation im Zusammenhang und in Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Praxis vorangetrieben wird. Durch die Institutionalisierung der Weiterbildung werden im Sinne der Integrationsstrategie die Variationsspielräume erhöht und die Handlungsmöglichkeiten erweitert; es werden Kapazitäten geschaffen, die im einzelnen noch nicht bestimmbare Erfordernisse und Problemsituationen bewältigen können. Die zentrale Funktion der Weiterbildung als Abstimmungsmechanismus zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem hat ihren Kern in dem Kommunikations- und Vermitt-

lungsprozeß, der weder vom Bildungssystem noch vom Beschäftigungssystem zurückgewiesen werden kann, wenn nicht einerseits Verzicht auf Praxisrelevanz und andererseits Verzicht auf wissenschaftlich angeleitete und reflektierte Praxis geleistet werden soll.

Im Zusammenhang mit den Veränderungen in der sozio-ökonomischen Entwicklung, die zur Autonomisierung des Bildungssystems führen, konnte ebenso wie an der Tendenz, die Verwissenschaftlichung der Praxis in Richtung auf eine Reflexivität der Praxis weiterzutreiben, gezeigt werden, daß sich für die Weiterbildung die Abstimmungs- und Vermittlungsfunktion mit einer gewissen Zwangsläufigkeit herstellt. Insofern läßt sich Weiterbildung von Hochschulabsolventen nicht mehr einfach in Verlängerung des tertiären Bildungsbereichs (Hochschulen) und nach dessen Struktur und Prinzipien (wie z.B. Fachrichtungsstruktur) konstruieren. Der Gedanke eines Kontaktstudiums, das die im Beruf Stehenden lediglich mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung bekannt macht und deshalb auch als Auffrischungsstudium ausgegeben wird, greift zu kurz und bedarf der Ergänzung im Sinne einer die Praxis reflektierenden und damit sich selbst weiterbildenden Wissenschaft. Insofern sind für die Weiterbildung die von der Hochschule festgelegten Handlungsparameter zu überwinden.

Kontinuierliche Bildungsprozesse, wissenschaftliche Reflexion praktischer Zwecke und Zweckorientierung der Wissenschaft weisen in Richtung auf eine Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und sind zugleich die Merkmale, die in der Organisation von Bildungsplanungsprozessen - auch über den Bereich der Weiterbildung hinaus - Berücksichtigung finden müssen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt JENSEN (1970, 108 f.), der dem Typus der modernen Industriegesellschaft, den er durch hohe Änderungsraten ihrer Strukturen, die wissenschaftliche Orientierung und ökonomisch-technologische Orientierungen gekennzeichnet sieht, Kriterien für die Konstruktion eines Bildungsplanungsmodells entnehmen

will. Diesen Merkmalen entsprechend sieht er die empirischen Dimensionen seines Planungsmodells von den Merkmalen "der lebenslangen Bildung, der Variabilität der Konzepte und der ökonomischen Orientierung" bestimmt.

Das durch das pragmatische Modell angestrebte wechselseitige Zusammenwirken von Wissenschaftler und Akteur dürfte kaum strittig sein, wenn auch unter dem Gesichtspunkt eines rein dezisionistischen Planungsmodells Einwände erhoben werden könnten. BRINKMANN (1970a, 10 ff.), selbst Vertreter eines dezisionistischen Planungsmodells (vgl. 3.5.1.), weist mit Recht darauf hin, daß die in der wissenschaftlichen Diskussion akzentuierten Unterschiede der Planungsmodelle in den vorgeschlagenen Verfahren für ein Zusammenwirken von Wissenschaftler und Akteur [ vgl. POPPERs (1957, 213 ff.) Politik der kleinen Schritte; WEISSERs (1963, 16 ff.) System von Empfehlungen und Warnungen sowie der von MIKAT/SCHELSKY (1966, 59 ff.) vorgeschlagene systematische Kontakt zwischen Wissenschaftlern und Politikern ] praktisch verschwinden dürften. Die Übereinstimmung hinsichtlich des Verfahrens der Wechselbeziehung von Wissenschaft und Politik darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Praxis in der Regel von den pragmatischen Verfahren eines Zusammenwirkens weit entfernt ist (vgl. KRAUCH, 1970, 199 ff.); es ist bisher nicht gelungen, das pragmatische Modell über eine in einzelnen Fällen institutionell geregelte wissenschaftliche Beratung der Politik hinaus (vgl. 14.2. Anm. 40) auf einen umfassenderen gesellschaftlichen Rahmen auszudehnen (vgl. SENGHAAS, 1970, 198 f.). Erst im Zusammenhang mit der sich in den letzten Jahren zuspitzenden Curriculumproblematik und der sich aus ihr ergebenden Notwendigkeit eines institutionellen Rahmens zur Sicherung curricularer Verfahrensordnungen (vgl. 2.4.3.) scheint die von SENGHAAS vermißte gesamtgesellschaftliche Dimension des pragmatischen Modells einer Realisierung näher zu bringen.



### 8.3.3. Abstimmungsfunktion im Kontext weiterer Erwartungen an Weiterbildung

Für eine Weiterbildung als Abstimmungs- und Vermittlungsinstitution von Wissenschaft und Praxis ergeben sich nach den bisherigen Ausführungen zwei konvergierende Entwicklungsrichtungen: Weiterbildung als wissenschaftsorientierte, wissenschaftsbezogene, so wie sie in der Intention des Kontaktstudiums anvisiert wird, und zum anderen Weiterbildung als praxisorientierte und -bestimmte. Für die Hochschule als potentiellen Träger einer solchen Weiterbildung würde das bedeuten, daß die Hochschule, indem sie Wissenschaft als Gegenstand der Weiterbildung anbietet, zugleich die Möglichkeit wahrnimmt, ihre Wissenschaft durch Praxisnähe weiterzubilden (vgl. HUBER, 1972, 26 f.). DIECKMANN (1973), aber auch E. v. WEIZSÄCKER u.a. (1969; 1970) sehen eine Weiterbildung von Wissenschaft durch die direkte Hereinnahme von Weiterbildung in die Hochschule mit Ansätzen und Chancen für eine Hochschulreform verknüpft (vgl. 2.2.); "in bestimmten Bereichen und mit besonderen Voraussetzungen" könnte eine Weiterbildung wesentliche Impulse für das Selbstverständnis der Hochschulen, die Lösung der Kommunikationsprobleme ihrer Mitglieder, ihre Didaktik und ihre institutionellen Reformprobleme erzeugen" (DIECKMANN, 1973, 3).

Nicht erst in diesen Formulierungen werden mit der Weiterbildung Erwartungen und Hoffnungen verbunden, die über die Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme von organisierten Lernprozessen hinausreichen. In vielen Publikationen des Bereiches Bildungspolitik, -planung und -forschung erhält die Weiterbildung gerade im Hinblick auf ihre weiterreichenden Funktionen und Auswirkungen einen sehr hohen Stellenwert zugewiesen. Nicht selten wird Weiterbildung im Zusammenhang mit den auftretenden Problemen und Konflikten der Bildungsreform zum Schlüssel für die Lösung der quantitativen und qualitativen Probleme. Weiterbildung wird zum Beispiel Bedeutung zugemessen im Zusammenhang mit der Lö-

sung des Numerus-clausus-Problems, der Herstellung von Chancengleichheit, der Vermeidung eines akademischen Proletariats sowie bei der Behebung und der Korrektur von Planungs- und Prognosedefiziten im Bildungsbereich. Insofern wird die hier auf der Ebene der gesellschaftlichen Teilsysteme angesiedelte Abstimmungs- und Vermittlungsfunktion der Weiterbildung zu einer umfassenden Harmonisierungsfunktion im Bereich der Konflikte zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ausgedehnt (vgl. z.B. JESSUP, 1969; Council of Europe, 1970; OECD-CERI, 1973).

Angelpunkt aller optimistischen Annahmen über die positiven Folgen von Weiterbildung für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung ist die neue zentrale Position und Funktion, die das Bildungssystem durch die Weiterbildung im Hinblick auf andere gesellschaftliche Bereiche einnimmt:

"The implication of these developments for education is that a new strategic position must be provided, both in its relation to society and its place in the individual's life career. In doing this, it should be borne in mind that the educational sector is not autonomous and that educational policies can be effective only if co-ordinated with policy measures in other social fields. If this is not done, its potential ability to be an instrument of individual and social creativity and emancipation will be considerably reduced" (OECD-CERI, 1973, 48).

Es verwundert deshalb nicht, daß für die staatliche Bildungsplanung, die dabei ist, "die Überleitungsphase zur Begrenzung des Hochschulausbaus" zu gestalten, die Bedeutung des Weiterbildungssystems "für die Flexibilität unseres Bildungs- und Beschäftigungssystems und zum Ausgleich vorhandener Schwächen eben dieser Systeme ... von Tag zu Tag zuzunehmen scheint" (JOCHIMSEN, 1974, 138). Die bildungspolitische Faszination, die von einem Weiterbildungssystem ausgeht und im vorangegangenen Zitat von einem für die Bildungsplanung verantwortlichen Staatssekretär zum Ausdruck gebracht wird, bezieht sich aber primär auf ein Weiterbil-

dungssystem als Bildungsplanungsinstrument für Abstimmung, Ausgleich und Spannungsreduktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, aber auch zwischen Bildungsbereichen (Schule und Hochschule) in einem expandierenden Bildungssystem.

Wenn man von der Abstimmungsfunktion der Weiterbildung auf der Ebene der Teilsysteme von Bildung und Beschäftigung ausgeht, dann eröffnen sich folgende eng zusammenhängende Hauptfunktionsfelder, auf denen von einer Weiterbildung Beiträge erwartet werden:

- Weiterbildung ist zunächst als Qualifizierung und Requalifizierung von Arbeitskräften zu verstehen, wobei das Ziel der Qualifizierung oder Requalifizierung von den Anforderungen der angestrebten Arbeitsrolle bzw. Position (in den Dimensionen der instrumentell-technischen Fertigkeiten und Fähigkeiten und den normativen Orientierungen) her bestimmt wird. Im Zusammenhang mit dieser Funktion steht dann die Verwendung der Ausbildungs- oder Qualifikationsstandards als Kriterien für Rekrutierung, Aufstieg oder Legitimierung von Status. Darüber hinaus ist zu differenzieren, inwieweit Weiterbildung in bestimmten sozialen Zusammenhängen tatsächlich der Qualifizierung dient oder nicht vielmehr nur auf einen Befriedigungseffekt angelegt ist (z.B. Weiterbildung als Sozialleistung eines Betriebes oder Weiterbildung als Bildungskarriere, als Ersatz für berufliche Karriere).
- Weiterbildung ist als ein Instrument der Bildungsplanung zu verstehen. Über das strukturelle Prinzip eines periodischen Wechsels zwischen Arbeit und Lernen soll sie Abstimmungsfunktionen zwischen unterschiedlichen, disparat organisierten sozialen Bereichen übernehmen. Der formale Wechsel zwischen Ausbildung und Praxis intendiert inhaltlich veränderte Beziehungen zwischen den Bereichen, die sich auf Verhaltensdispositionen, Bewußtsein und Aktivitäten der beteiligten Individuen auswirken sollen. Auf den tertiären Bildungsbereich bezogen ist die Weiterbil-

dung zunächst ein Anstoß zu strukturell veränderter Organisation der Studiengänge. Die Möglichkeiten einer solchen strukturellen Reform reichen von der Einbeziehung der Hochschulabsolventen im Beruf in die Hochschule (in Form des Kontaktstudiums) bis hin zu einer Auflösung des tertiären Bereichs durch "Dualisierung" der Studiengänge. Den strukturellen Ansätzen entsprechend erstreckt sich die intendierte Herstellung eines Wissenschaft-Praxis-Bezuges von der Verwissenschaftlichung der Praxis bis zur Reflexivität von Praxis und Weiterbildung der Wissenschaft durch Praxis.

- Weiterbildung kann schließlich eine wichtige Funktion für die Lernzielfindung und -legitimierung zukommen. Es ist davon auszugehen, daß Weiterbildung - gegenüber anderen organisierten Lernprozessen - einen Wissenschaft-Praxis-Bezug herstellt, der eine bestimmte Kommunikationsstruktur zwischen Wissenschaft und Praxis (z.B. nach dem pragmatischen Modell) voraussetzt, die sowohl dem Lernprozeß selbst als auch der Lernzielfindung und -legitimierung und damit der Curriculumplanung und -konstruktion dienen kann. Die Herstellung des Wissenschaft-Praxis-Bezugs auf dieser Basis kann als der Kern einer Institutionalisierung von Interaktionen zwischen den ihre Lernbedürfnisse artikulierenden Partnern als auch Interessentengruppen (Abnehmer) und staatlichen Planungsinstanzen sein, deren Ergebnisse für die Ermittlung, Legitimierung und Formulierung von Lernzielen (und der mit ihnen zu verbindenden Lernorganisation) relevant sein dürften.

Die hier im Kontext von Weiterbildung skizzierten Erwartungen unterstreichen die Zielsetzung einer dem allgemeinen Typus "Integration" subsumierten Reorganisationsstrategie der Institutionalisierung von Weiterbildung: die Erwartungen definieren keine endgültigen inhaltlichen Ziele von Weiterbildung, sondern kennzeichnen vielmehr die Erhöhung der Variationsspielräume und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten auf der Basis von Weiterbildung.

## 9. Bildungsplanungsansätze und Weiterbildung

Ein funktionierendes Weiterbildungssystem verspricht, mindestens zwei zentrale, zusammenhängende Probleme der Bildungsplanung zu lösen oder zumindest einer Lösung näher zu bringen:

1. Das quantitative Problem, das darin besteht, Angebot und Nachfrage von qualifizierten Arbeitskräften in Übereinstimmung zu bringen und entsprechende Ungleichgewichte zu verhindern, und
2. das qualitative Problem, das darin besteht, daß Qualifikationen an Kriterien der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis orientiert werden.

Die Lösung beider Probleme stößt in einem marktwirtschaftlichen System, in dem das Bildungssystem relativ isoliert und abgesondert vom Produktions- und Beschäftigungssystem organisiert ist, auf Schwierigkeiten. Es wurde oben (vgl. 8.2.) bereits ausgeführt, daß diese Schwierigkeiten aus den konstitutiven Normen eines marktwirtschaftlichen Systems entspringen, in dem dem Staat die Aufgabe zufällt, mit dem Bereich der Infrastruktur, dem auch das Bildungssystem zuzuordnen ist, die Voraussetzungen für die Produktion der privat geleiteten und produzierenden Unternehmungen im Beschäftigungssystem zu organisieren. Jede einseitige Lösung der Schwierigkeiten, sei es zugunsten des Beschäftigungssystems, sei es zugunsten des Bildungssystems, führt in Aporien, wie sie in der Diskussion um die verschiedenen Bildungsplanungsansätze in den letzten Jahren aufgezeigt wurden.

Ohne in diesem Zusammenhang auf die unterschiedlichen Planungsansätze im einzelnen eingehen zu können, ist daran zu erinnern, daß sowohl der sogenannte Nachfrageansatz (manpower approach) als auch der Angebotsansatz (individual bzw. social demand approach) in ihrer jeweils reinen Form als weitgehend unrealisierbar angesehen werden müssen.

Dem Angebotsansatz, dem die Zielsetzung einer Verwirklichung des Bürgerrechts auf Bildung zugrundegelegt werden kann, stellen sich zwei nahezu unüberwindliche Hindernisse



in den Weg: die prinzipiell knappen finanziellen Ressourcen der Gesellschaft sowie die Anforderungen des Beschäftigungssystems, die durch die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes artikuliert werden. Der Angebotsansatz stellt nur dann eine praktikable Lösung dar, wenn

- der Arbeitsmarkt alle im Bildungssystem erzeugten Qualifikationen akzeptiert und absorbiert, und zwar zu den Bedingungen, die sich für die Inhaber bestimmter Qualifikationen (entsprechend der Stufung der Abschlüsse der Bildungsinstitutionen) im Beschäftigungssystem herausgebildet haben (Einkommenshierarchie) sowie
- der Staat als Verantwortlicher für die Infrastruktur dem Recht auf Bildung gesellschaftspolitische Priorität einräumt und zugleich über die finanziellen Ressourcen verfügt, um die optimalen Möglichkeiten zur Realisierung der Bildungschancen auch zu schaffen.

Alle vom Bildungssystem erzeugten Qualifikationen (bzw. Absolventen) werden vom Beschäftigungssystem nur dann absorbiert, wenn man die Gültigkeit des Sayschen Theorems unterstellt, nach dem jedes Angebot sich die entsprechende Nachfrage selbst schafft. Dieses im Zusammenhang mit der Durchsetzung neuer Qualifikationen häufig genannte Theorem dürfte jedoch nur in engen Grenzen zutreffen, nämlich dort, wo Qualifikationen in eine Marktlücke stoßen, die vom bisherigen Qualifikationsspektrum her nicht ausreichend gedeckt werden konnte und wo zugleich ein latent vorhandener Bedarf nur noch erschlossen zu werden braucht. Immerhin kann auch das begrenzte Funktionieren des Sayschen Theorems als Beweis dafür gewertet werden, daß vom Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem her für eine aktive dynamische Bildungspolitik durchaus ein größerer Spielraum besteht als aufgrund von artikuliertem und feststellbarem Bedarf anzunehmen wäre. Die Absorptionsfähigkeit des Beschäftigungssystems dürfte demnach größer als sein tatsächlich artikulierter Bedarf sein.

Ein realistischer Blick auf die bildungspolitische Situation und Entwicklung der BRD zeigt, daß die Voraussetzungen und Bedingungen für das Funktionieren des Angebotsansatzes nie in der Weise gegeben waren, daß dem Ansatz mehr als nur ein kurzfristiger Erfolg in einer Situation eklatanter Knappheit an qualifizierten Arbeitskräften zuzumessen wäre. Am Beispiel von PICHTs Forderungen nach Erhöhung der Abiturienten- und Lehrerzahlen (die unter den an gesellschaftspolitischen Vorstellungen orientierten Angebotsansatz fallen), obwohl sie sich auf einen sozio-ökonomischen Bedarf berufen, läßt sich zeigen, daß ein solcher Ansatz langfristig in ein bildungspolitisches Dilemma führen muß, wenn die gegebene Struktur des Bildungswesens aufrechterhalten wird. Die gegenwärtig beobachtbare Expansion der weiterführenden Bildungsgänge, die beschränkte Aufnahmefähigkeit der Hochschulen und die sich abzeichnenden Kapazitätsprobleme im Beschäftigungssystem <sup>41)</sup> zeigen an, daß der rein angebotsorientierte Ansatz von seinen Konsequenzen her nicht akzeptabel ist, zumal die gesellschaftspolitischen Ziele des Ansatzes (insbesondere die Chancengleichheit) keineswegs erreicht werden (vgl. JENCKS, 1973; EMMERIJ, 1974). Solange Absolventen der Bildungsinstitutionen die ihrer Ausbildung entsprechenden Arbeitsplätze nachfragen müssen, während das Angebot in erster Linie nicht individuell, sondern ökonomisch und gesellschaftspolitisch determiniert ist, muß das Grundrecht auf Bildung, das durch den Angebotsansatz realisiert werden soll, mit einem anderen Anspruch kollidieren; dem Recht auf einen der Ausbildung adäquaten Beruf bzw. Arbeitsplatz. Der Angebotsansatz scheitert, wenn die Absorptionsfähigkeit des Beschäftigungssystems ausgeschöpft ist, Absolventen zu ausbildungsadäquaten Einkommen aufzunehmen.

Die Autoren des Manpower-Projekts, die eine aktive Bildungspolitik im Sinne eines angebotsorientierten Planungsansatzes vertreten, deuten deshalb konsequent folgenden Zusammenhang an: ein den institutionellen Rahmen sicherndes politisches System, das sich auf den Stabilisierungsmechanismus Bildungs-

system stützt, kann nicht dabei stehen bleiben, die Gleichheit der Bildungschancen zu sichern, sondern ist darüber hinaus gezwungen, in das Beschäftigungssystem einzugreifen, wenn Bildungschancen nicht mehr Sozialchancen gewährleisten sollten. Nicht nur die Beschränkung des Zugangs zu hochqualifizierter Bildung kann deshalb zur Infragestellung der Legitimation des politischen Systems führen, sondern auch die Überlassung von Absolventen hochqualifizierter Bildung an das Marktgeschehen kann eine solche Legitimationskrise auslösen, "zumal der die Ausbildung organisierende Staat sich als Sündenbock geradezu anbietet" (RIESE, 1968, 272).

Während der Angebotsansatz an der mangelnden Berücksichtigung des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems sowie an den begrenzten finanziellen Ressourcen scheitert, findet der nachfrageorientierte Bedarfsansatz an dem von der Manpower-Studie genannten "methodischen Prognosedefizit" seine Grenzen. Es liegen zahlreiche Darstellungen des Bedarfsansatzes und seiner Kritik vor, die im vorliegenden Rahmen nicht wiederholt zu werden brauchen. ARMBRUSTER (1971, 183) kommt am Ende seiner kritischen Analyse der verschiedenen Formen des Arbeitskräftebedarfsansatzes zu dem Resümee, "daß jeder Schritt und jede Annahme, angefangen von den Zielen des Ansatzes bis hin zu den prognostischen Details, kritikwürdig sind. Die Untersuchung der Studien, die bisher aufgrund des Bedarfsansatzes vorgelegt worden sind, hat klar gezeigt, daß die verwendeten Annahmen, Ableitungen, Methoden und Techniken zu Ergebnissen führen, die viel zu unsicher und in unvertretbarer Weise einseitig sind, um als brauchbare Grundlage bildungsplanerischer Entscheidungen dienen zu können. Allerdings würde dies nicht ausschließen, daß der Ansatz selber durch konzeptionelle Verfeinerung und Korrektur, Weiterentwicklung der Methoden und Vermeidung technischer Fehler unter Beibehaltung der bisherigen Aufgabenstellung - den Bildungsbedarf einer Gesellschaft aus der ökonomischen Entwicklung abzuleiten - doch noch zu einem geeigneten Werkzeug auch konkreter Planungen werden könnte".

In diesem Resümee wird das methodische Pognosedefizit charakterisiert; abgesehen von diesen methodischen Schwierigkeiten liegt das Scheitern des Bedarfsansatzes aber vor allem in dem "politischen Prognosedefizit" begründet, das auf die Struktur des marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystems zurückzuführen ist, in dem langfristige prospektive Planung ein Widerspruch in sich bedeuten würde. Eine Orientierung der Bildungspolitik am Bedarf würde von einer Planbarkeit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ausgehen, die für die Marktwirtschaft gerade kein kennzeichnendes Merkmal sein kann. Staatliche Bildungsplanung im marktwirtschaftlichen System kann nicht im vorhinein die einzelwirtschaftlichen Pläne der Unternehmungen koordinieren, wenn diese Pläne erst im nachhinein über den Markt koordiniert werden können. Weil sich die staatliche Bildungsplanung deshalb tatsächlich nur auf Informationen stützen kann, die sich auf Bestände von qualifizierten Arbeitskräften mit bestimmten, durch das gegebene Bildungssystem vorgegebenen Merkmalen (Fachrichtungen und Bildungsstufen) sowie auf die Extrapolationen dieser Bestände stützen kann, ist der so ermittelte Bedarf keineswegs mit dem Bedarf zu identifizieren, der der tatsächlichen sozio-ökonomischen Entwicklung entspricht. Da der Bedarf unter diesen Bedingungen immer nur quantitativ in vorgegebenen Ausbildungskategorien sowie bei gegebener Lohnstruktur (RIESE, 1971, 477) ausgedrückt und variiert werden kann, würde eine langfristig prospektive Planung, die sich auf solche Daten stützen würde, am Markt vorbeiplanen; denn Ausbildungen beziehen sich auf langfristige Zeiträume, während die Nachfrage nach qualifizierten Absolventen sich dauernd, also kurzfristig ändert. Abgesehen von einzelnen Teilplanungen können im marktwirtschaftlichen System aufgrund einer permanenten empirischen Erforschung der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem immer nur kurzfristig gültige Trends ermittelt werden, die nur für eine reaktive, immer wieder Mängel ausgleichende Planung Bedeutung haben können. Nicht zuletzt ist der Nachfrageansatz deshalb nicht haltbar, weil er verhin-

dern würde, daß im Bildungssystem neue, für das Beschäftigungssystem innovationseffiziente Qualifikationen und Orientierungen erzeugt werden.

### 9.1. Weiterbildung als Planungsersatz

Weder Angebot- noch Nachfrageansatz erbringen brauchbare Ergebnisse für eine prospektive Bildungsplanung: beide Alternativansätze sind in ihrer reinen Ausprägung praktisch nicht verwendbar. Diese Situation der Bildungsplanung ist der Ausgangspunkt für eine Wende in den bildungsplanerischen Überlegungen, die im Gegensatz zu den genannten Planungsansätzen stärker auf eine marktwirtschaftliche Lösung ausgerichtet sind. Das bedeutet, daß das Bildungssystem in den Stand versetzt werden muß, flexibel, d.h. kurzfristig auf veränderte Produktions- und Nachfragebedingungen im Beschäftigungssystem zu reagieren. Dies ist jedoch genau die Zielsetzung der Strategie vom allgemeinen Typus "Integration", die der Weiterbildung zugrundeliegt. "Versteht man es, ein Ausbildungssystem flexibel zu machen, dann werden langfristige Bedarfsprognosen herkömmlichen Stils weniger wichtig. Umgekehrt: je weniger man langfristigen Bedarfsprognosen vertraut, desto wichtiger wird erhöhte Flexibilität im Ausbildungssystem" (C.C.v. WEIZSÄCKER, 1971, 552).

V. WEIZSÄCKER sieht die gewünschte Flexibilität für den Hochschulbereich durch ein Marktmodell gewährleistet, das er von einem Laissez-Faire-Modell, das dem Angebotsansatz, und einem Numerus-Clausus-Modell, das dem Bedarfsansatz entspricht, unterscheidet. Auf den Hochschulbereich angewendet soll der Marktmechanismus durch Ausbildungskostenbeteiligung der Studenten in Gang gesetzt werden.

Die Schaffung eines flexiblen Hochschulsystems muß sich demnach der Prinzipien bedienen, die für die Weiterbildung Gültigkeit besitzen. Im Unterschied zum herkömmlichen Hochschulsystem mit relativ inflexiblen langfristigen Bildungs-



gängen zeichnet sich die Weiterbildung durch relativ überschaubare, kurzfristige Lerneinheiten nach dem Baukastenprinzip aus, die nicht nur von der Struktur der wissenschaftlichen Disziplinen her bestimmt, sondern vor allem auch von der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis her definiert werden. Auf diese Weise können auf die aktuelle Nachfrage hin kurzfristig entsprechende Qualifikationen angeeignet werden. Das Abrücken von den klassischen Planungsansätzen verschiebt die Diskussion auf die Struktur des Bildungswesens, denn es wird erkannt, daß Planungsansatz und Struktur des Bildungswesens in einem engen Zusammenhang stehen (vgl. RIESE, 1968, 261 ff.) und daß der Planungsansatz die Struktur des jeweiligen Bildungssystems stabilisierend fortschreiben hilft. Die Diskussion konzentriert sich deshalb auf die Punkte und Themen, die eine relative Unabhängigkeit von langfristigen Bedarfsprognosen für die Bildungsplanung erwarten lassen: das Flexibilitäts- und Adaptationspotential des Bildungssystems, die Limitationalität der Ausbildungsgänge auf bestimmte Berufe hin sowie die Frage der Substituierbarkeit und Transferierbarkeit von Qualifikationen im Hinblick auf verschiedene Fachrichtungen und Berufe. Die Diskussion verlagert sich auf die qualifikatorischen Voraussetzungen von Weiterbildungsprozessen, denn bei Fehlen von exakten Bedarfsprognosen und rasch sich verändernden Produktions- und Nachfragebedingungen bedeuten Lernprozesse im Bildungssystem immer weniger nur Vorbereitung auf bestimmte Berufsanforderungen als zugleich auch auf weitere Lernprozesse. Die Konzentration auf die Bildungsprozesse erfolgt nicht zuletzt deshalb, weil die Lernchancen innerhalb der Mehrheit der Arbeitsrollen zurückgehen dürften (vgl. LEMPERT, 1974, 92). Die Verringerung der Lernchancen bezieht sich dabei nicht nur auf Arbeitspositionen, die eine geringe formale Qualifikation voraussetzen. NEEF/MORSCH (1973, 117 ff.) zeigen, daß z.B. durch die Einführung des Taylorismus in die Bereiche von Forschung und Entwicklung auch hochqualifizierte Ingenieure und Naturwissenschaftler ihre Spielräume für eigenständiges Arbeiten und Weiterlernen am Arbeitsplatz

einbüßen. Rückgang der Lernchancen in den Arbeitsrollen bedeutet, daß die Lernwirkungen der Arbeitsprozesse, die Effekte des training-on-the-job und die Möglichkeiten der Weiterbildung durch Erfahrung abnehmen; zugleich wird damit auf die Notwendigkeit von institutionalisierten Lernprozessen außerhalb der Arbeitsrollen im Bildungssystem verwiesen.

#### 9.2. Marktmodell (open-ended Planung) und Weiterbildung

Wenn davon ausgegangen werden kann, daß weder Bedarfs- noch Angebotsansatz in ihren extremen Versionen brauchbare Ergebnisse für die Bildungsplanung liefern, wäre zu prüfen, wie ein Neuansatz, der sich der Weiterbildung als Abstimmungsmechanismus zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bedient, die Planungsprobleme und ihre Folgeprobleme (qualifikatorischer, organisatorischer und struktureller Art) bewältigt. Eine solche Erörterung kann Aufschlüsse liefern über die Struktur und Organisation des Bildungssystems und damit über den hier besonders interessierenden Bereich der Weiterbildung selbst, denn der von RIESE aufgewiesene Zusammenhang zwischen Planungsansatz und Struktur des Bildungswesens kann auch hier als gültig unterstellt werden.

Es wurde bereits darauf verwiesen, daß C.C.v. WEIZSÄCKER in Auseinandersetzung mit dem Numerus-clausus-Modell und dem Laissez-faire-Modell ein Marktmodell als Alternative vorschlägt, das die Anpassungslasten ausgewogen auf beide Seiten von Angebot und Nachfrage verteilen will. Das Marktmodell soll die Probleme lösen, die beim Numerus-clausus-Modell auftauchen, wenn die Studierenden auf eine bestimmte Anzahl von Studienplätzen verteilt werden sollen, und es soll ebenso das im Laissez-faire-Modell sich stellende Problem lösen helfen, die Studienplätze den Studienwünschen entsprechend anzupassen. Der Marktmechanismus, der im Marktmodell die Anpassung der Studienplätze an die Zahl der Studienwilligen leisten soll, wird durch den Finanzierungsmodus in Gang gesetzt. Während in den zwei zuerst genannten Model-

len die öffentliche Hand die Finanzierung der Ausbildung übernimmt, tragen im Marktmodell die Studierenden einen wesentlichen Teil der Kosten selbst. Insofern ist das Modell in erster Linie ein Finanzierungsmodell. Abgesehen vom Finanzierungsmodus liegt der Kern des Modells in der Herstellung eines flexiblen Hochschulsystems, das die Weiterbildung unproblematisch einschließt, weil die Flexibilität dadurch hergestellt wird, daß das Hochschulsystem nach dem für die Weiterbildung charakteristischen Prinzip konstruiert wird: periodischer Wechsel von Bildungs- und Arbeitsprozessen. Das von v.WEIZSÄCKER intendierte Marktmodell sieht zwar für das traditionelle Hochschulsystem und den herkömmlichen Studiengang den periodischen Wechsel von Arbeit und Lernen als Regelfall nicht vor, doch ist er implizit angelegt. Denn "das Marktmodell als Institutionalisierung des Prinzips maximaler Flexibilität" will die berufliche Weiterbildung in das Hochschulsystem integrieren. Diese Intention ist durch die Einführung des Baukastenprinzips gewährleistet. Aus ihm ergibt sich eine doppelte Flexibilität, die im Hinblick auf eine Koordination von Bildungs- und Beschäftigungssystem von entscheidender Bedeutung ist. Ein erster Aspekt der Flexibilität bezieht sich auf die Organisation der Studiengänge im Bildungssystem selbst. Laissez-faire-Modell und Numerus-clausus-Modell ist die Tendenz zu inflexiblen schulähnlichen Studiengängen immanent, während dem Marktmodell "eine Tendenz zur freien Kombinierbarkeit von Ausbildungselementen durch den Studenten eigen sein wird" (C.C.v.WEIZSÄCKER, 1971, 548), die durch das Baukastenprinzip hergestellt wird. Durch diese Flexibilität des Bildungssystems ergibt sich der zweite Aspekt der Flexibilität, der sich auf Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem bezieht. Die freie Kombinierbarkeit von Ausbildungseinheiten und -elementen unter dem Gesichtspunkt der Studienwünsche bedeutet zugleich die Möglichkeit einer erhöhten Anpassungsfähigkeit an einen rasch sich verändernden Bedarf des Arbeitsmarktes. Eine durch das Baukastenprinzip

hergestellte Flexibilität des Hochschulsystems löst die Probleme des Angebots- und des Nachfrageansatzes der Bildungsplanung. Sowohl das Grundrecht auf Bildung als auch das auf einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz können realisiert werden, wenn realitätsgerechtes, d.h. marktgerechtes Verhalten der Individuen unterstellt wird. Marktgerechtes Verhalten setzt voraus, daß ein hohes Maß an Substitutionsmöglichkeiten zwischen Fachrichtungen und Berufen vom Bildungssystem gewährleistet wird. Hohe Substituierbarkeit in vertikaler und horizontaler Richtung stellt bestimmte Anforderungen an die Struktur des Bildungswesens und die Art der Ausbildung, die von einem flexiblen Bildungssystem erfüllt werden müssen.

Von vertikaler Substitution oder Flexibilität wird gesprochen, wenn Arbeitskräfte unterschiedlicher Ausbildungshöhe oder -grade (z.B. Diplomingenieur/Ingenieur grad.) gegeneinander ausgetauscht werden können. Diese vertikale Substitution setzt ein fein differenziertes Kontinuum von Abschlüssen in einem Fachbereich bzw. Tätigkeitsfeld voraus. Daß sich ein solche Kontinuum differenzierter Schlüsse durchsetzt, ist bei Vorhandensein des Baukastenprinzips in einem Marktmodell zu erwarten, denn die Marktkräfte selbst werden keineswegs in die Richtung einer scharfen Zäsur zwischen Hochqualifizierten und weniger Qualifizierten wirken. Für v.WEIZSÄCKER verschwindet zugleich mit einer solchen Zäsur (z.B. zwischen Akademikern und Nichtakademikern), die sich bisher hierarchiestabilisierend auswirkte, ein klassisches Merkmal hierarchischer Sozialstrukturen. Dem wäre entgegenzuhalten, daß die Stufung der Abschlüsse stärker noch als eine Zäsur die hierarchische Struktur in sozialen Zusammenhängen betonen könnte.

Horizontale Substitution oder Flexibilität liegt dann vor, wenn unterschiedlich starke Austauschbarkeit zwischen Fachrichtungen und Berufsfunktionen auf einer Ausbildungshöhe oder -stufe besteht (z.B. Betriebswirt/Volkswirt/Jurist). Eine völlige horizontale Substituierbarkeit, die tatsäch-

lich nicht voll herstellbar ist, würde nach RIESE (1968, 282) bedeuten, daß ein Studien- oder Berufswechsel ohne Zeitverlust oder Lohnreduktion möglich wäre. Es kann deshalb in der Realität immer nur darum gehen, eine weniger starre Limitationalität der Ausbildungsgänge herzustellen. Da Limitationalität eine niedrige Angebotselastizität der Berufsqualifikationen bedeutet, ist Limitationalität darauf zurückzuführen, daß in den Ausbildungsgängen Spezialisierungen sehr früh einsetzen und stark an bestimmten Berufsbildern orientiert sind. Das Festhalten an einer Limitationalität der Ausbildungsgänge würde, wie oben gezeigt wurde, die genaue, aber nicht mögliche Prognose der Nachfrage nach bestimmten Kategorien von Arbeitskräften erfordern. Die Herstellung von geringer Limitationalität der Ausbildungsgänge und die rasche Wahrnehmung von Neu- und Umorientierung hinsichtlich Fachrichtung und Beruf im Sinne einer horizontalen Flexibilität erfordert deshalb einen breiten Sockel polyvalenter Grundausbildung.

Beide Richtungen von Flexibilität verlangen von einem Bildungssystem, daß es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Erst- und Weiterbildung gibt, wenn nicht die in der Ausbildung Stehenden gegenüber den bereits im Beruf Stehenden einseitig begünstigt werden sollen. Die Unterscheidung, ob es sich um Weiterbildung oder Erstausbildung handelt, wird dann nur noch von seiten der Teilnehmer an organisierten Lernprozessen her getroffen werden können. Die Ununterscheidbarkeit von Weiterbildung und Erstausbildung ist eine direkte Konsequenz der Neuorientierung der Bildungsplanung. Während in Nachfrage- und Angebotsansatz bzw. in den ihnen zuzurechnenden Modellen (Numerus-clausus- und Laissez-faire-Modell) die Beteiligten stärker als Objekte von Bildungsplanungsmaßnahmen erscheinen, weil sie bestimmte Kategorien von inflexiblen, vorgegebenen Bildungsgängen zu durchlaufen haben, sind in dem marktwirtschaftlich orientierten Neuansatz der Bildungsplanung die Auszubildenden selbst mehr Subjekt der Planung. Den Beteiligten wird die Planung des eige-



nen Ausbildungsprogramms weitgehend übertragen. Die in den anderen Modellen einmalige oder nur schwer revidierbare Entscheidung für einen inflexiblen, nicht weiter teilbaren Ausbildungsgang wird abgelöst durch eine sequentielle Entscheidungsstruktur, in der von Fall zu Fall (je nach Marktlage und/oder Interesse) eine individuelle Orientierungs- und Planungsstrategie eingeschlagen werden kann <sup>42)</sup>. Präferenzen und Entscheidungen für bestimmte Lerneinheiten und Ausbildungselemente und deren Kombination können aber nur dann entstehen und begründet geändert werden, wenn zugleich den einzelnen zuverlässige, planungsrelevante Informationen zur Verfügung gestellt werden können. Die starke Verlagerung der Planungsentscheidungen auf den Auszubildenden selbst wirft die Frage auf, inwieweit der einzelne eher und besser in der Lage ist, künftige (selbst kurzfristige) Bedarfsstrukturen zu prognostizieren als eine staatliche Bildungsplanung, die in einem sehr viel weiteren Rahmen sowie mit dem entsprechenden statistischen Apparat planungsrelevante Informationen ermitteln kann. Der vor individuelle Ausbildungsentscheidungen Gestellte ist beim gegenwärtigen Dilemma der Bildungsplanung ebenso in eine Lage der Entscheidung bei Unsicherheit versetzt wie der Bildungsplaner; beide stehen vor dem empirischen Prognosedefizit. Insofern scheint das Marktmodell keinen Fortschritt zu bringen. MERTENS, Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, sieht aus der Perspektive einer notwendigen Fundierung der Studien- und Bildungsberatung keinen Anhaltspunkt für abgesicherte Entscheidungen: "... angesichts der Tatsache, daß ... weder Berechnungen über die künftige Nachfrage nach Ausbildungsplätzen seitens der Bildungswilligen noch zuverlässige Prognosen über den künftigen Absolventenbedarf seitens der Gesellschaft und der Forschung, noch detaillierte Sollvorstellungen einer (nichtexistenten) für die nationale Bildungspolitik verantwortlichen Instanz zur Verfügung gestellt werden ..." (1971, 16), wobei gleichzeitig noch die Veränderungen im Aufbau des Bildungswesens sich vollziehen, bleibt nur die Möglichkeit einer Minimalplanung übrig. Die Planung muß sich deshalb auf die Sicherung von

Bildungsmöglichkeiten beziehen, was gleichzeitig bedeutet, daß innerhalb des gegebenen Finanzierungsrahmens möglichst wenig an Ausbildungsstrukturen vorweg determiniert werden darf. MERTENS bezeichnet diese Aufgabe als "open-ended planning" (1971, 21). Offenhalten von Bildungsmöglichkeiten einerseits und Flexibilität in der Struktur des Bildungssystems andererseits führen zu einem Konzept für das Bildungssystem, in dem zugleich horizontale und vertikale Flexibilität mit ihren Auswirkungen auf Art und Struktur der Ausbildung angestrebt werden müssen. Minimalplanung verbindet sich mit einer Maximalstrategie hinsichtlich der zu verfolgenden Bildungsziele, um den gewissen Bedarfsanforderungen der Zukunft genügen zu können (vgl. dazu 8.2. das Multifunktionalitätskonzept von Bildung von BODENHÖFER). Zugleich wird durch diese Entwicklung deutlich, daß das Bildungssystem stärker von sozialpolitischen Motiven bestimmt wird. Bildungspolitik wird damit zur Gesellschaftspolitik<sup>43)</sup>. Aufgrund dieser Situation gilt deshalb für MERTENS eine Verbindung zwischen dem Schlüsselfähigkeiten-Konzept (vgl. EDDINGS Katalog von Schlüsselfähigkeiten unter 5.1.1.) und dem Baukastensystem als zukunftsträchtigstes Bildungssystem (1971, 21).

### 9.3. Auswirkungen und Implikationen des Marktmodells

Im Zusammenhang mit den Ausführungen zum Marktmodell im Hochschulbereich des Bildungssystems wurde deutlich, daß ein reines Marktmodell, das sich in seinem wesentlichen Kern auf das Baukastenprinzip stützen muß, die Probleme des Numerus-clausus-Modells und des Laissez-faire-Modells nicht vollständig zu lösen vermag. Es mag zutreffen, daß das Marktmodell, als Finanzierungsmodell aufgefaßt, die quantitativen Probleme des Hochschulzuganges und der Verteilung auf Fachrichtungen in einer Zeit drohender oder bereits realistischer Überschüsse von hochqualifizierten Arbeitskräften perfekter und friktionsloser zu lösen vermag als die anderen

Modelle. Der Anspruch des Marktmodells geht jedoch über die Frage der Regelung des quantitativen Problems hinaus.

C.C.v.WEIZSÄCKER verknüpft sein Marktmodell zum Beispiel mit dem Anspruch, die ständige Hochschulreform damit ebenso institutionalisieren zu können wie maximale Flexibilität der Bildungsgänge, wobei er zugleich unterstellt, daß diese formalen Fähigkeiten des Modells auch inhaltlich überlegenere Lösungen erbringen. Darüber hinaus werden von ihm die strukturellen Änderungen im Bildungssystem mit strukturellen Veränderungen im Beschäftigungssystem verbunden, wenn er, wie oben erwähnt, eine Enthierarchisierung sozialer Strukturen durch eine vertikale Differenzierung von Abschlüssen erwartet.

Durch das Modell wird das Problem der Ermittlung planungsrelevanter Daten und Kriterien der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis als Grundlage von Prognosen für eine Bildungsplanung nicht gelöst, sondern es wird auf das Individuum verschoben, dem zugetraut wird, sein individuelles Ausbildungsprogramm an Bedarfs- und Bedürfnisstrukturen angemessen zu orientieren. Es trifft sicherlich zu, daß auf diesem Wege das Risiko von globaler Fehlplanung aufgrund von Fehlprognosen eingeschränkt wird sowie Lücken im Normalqualifikationsangebot eher gefüllt werden können. Dies kann jedoch nur um den Preis des Risikos geschehen, das jedem einzelnen aufgebürdet wird. Drei Elemente,

- Praxis- und Arbeitsphasen,
- Schlüsselqualifikationen und
- Weiterbildung,

die wiederum mit weiteren wichtigen Merkmalen (organisatorischer und struktureller Art) verbunden sind, scheinen erforderlich, um das Marktmodell in seiner Funktionsfähigkeit abzusichern. Inwieweit danach noch von einem Marktmodell die Rede sein kann, sei dahingestellt. Auch bei C.C.v.WEIZSÄCKER, dem Protagonisten des Marktmodells für den tertiären Bereich des Bildungssystems, sind die genannten Elemente impli-

zit enthalten. Das Marktmodell dürfte zumindest Anlaß für staatliche Interventionen sein, um negative Konsequenzen für die Qualifikationen der Beteiligten zu vermeiden <sup>44</sup>).

### 9.3.1. Praxis- und Arbeitsphasen

Das Baukastenprinzip stellt die Voraussetzung für den Einbau von Praxis- und Arbeitsphasen in den Ausbildungsgang her. Sie sind die entscheidende Voraussetzung dafür, daß die beteiligten Individuen die Relevanzkriterien der Praxis für die Planung des eigenen Ausbildungsprogramms ermitteln können. Sie besitzen jedoch nicht nur Bedeutung für die individuelle Planung des Studienganges, sie sind auch Einrichtungen der Evaluation für die vorangegangenen Lernphasen. Insofern kommt ihnen eine umfassende Steuerungs- und Kontrollfunktion für den gesamten Studien- und Bildungsgang zu. Das Gelernte kann durch sie ebenso kontrolliert werden wie das zu Lernende. Eine Such-, Orientierungs- und Verbesserungsstrategie mit sequentieller Entscheidungsstruktur findet in den Arbeits- und Praxisphasen ihre empirisch fundierte Basis. Dabei wird eine der Berufspraxis immanente Motivationskraft unterstellt, was im Hinblick auf die Zielgruppe der hochqualifizierten Arbeitskräfte, die hier im Mittelpunkt des Interesses stehen, jedoch unproblematisch erscheint (vgl. SCHMITZ, 1975, 84).

Arbeits- und Praxisphasen übernehmen insofern die Funktion von quantitativen und qualitativen Bedarfsprognosen. An die Stelle der Orientierung der Ausbildungsentscheidungen an langfristigen Bedarfsprognosen tritt die unmittelbare Orientierung an den jeweils aktuellen Arbeitsplatzanforderungen. Der im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung zwischen Angebots- und Nachfrageansatz diskutierte Konflikt zwischen dem Grundrecht auf Bildung und dem auf ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz bzw. Beruf ist unter diesen Bedingungen einseitig zugunsten des Nachfrageansatzes gelöst. Die Frage einer adäquaten beruflichen Verwendung stellt sich nicht

mehr, da die Arbeitsplatzanforderungen die entsprechenden Qualifikationen bestimmen und damit auch das Recht auf Bildung von seiten der Arbeitsplatzanforderungen und -bedingungen her definiert, d.h. eingeschränkt wird. Der bedarfsorientierte Ansatz erscheint hier in einer besonders rigorosen Form, weil kurzfristig und unmittelbar auf aktuelle Nachfrage und Anforderungen hin qualifikatorische Konsequenzen gezogen werden.

Während im Bedarfsansatz herkömmlicher Art der Bedarf in bestimmten gegebenen Fachrichtungen und Ausbildungsstufen definiert wird und damit immerhin noch eine langfristige Orientierung an einem in allgemeinen Kategorien formulierten Tätigkeits- und Berufsbild vorgenommen wird, erfolgt die Definition des Bedarfs durch Praxis- und Arbeitsphasen unter Berücksichtigung der Anforderungen eines einzelnen Arbeitsplatzes. Die Kontrolle des Gelernten und des zu Lernenden geschieht damit kurzfristig und aufgrund individueller Erfahrung an einem bestimmten Arbeitsplatz in einer bestimmten Arbeitsorganisation. Die aus einer solchen Orientierung resultierende Lernstrategie ist weitgehend mit der oben beschriebenen anpassungsorientierten Weiterbildungsstrategie zu identifizieren. Neben der kurzfristig und unmittelbar erfolgenden Reaktionsmöglichkeit auf den Bedarf im Beschäftigungssystem fallen bei einer solchen Strategie insbesondere zwei für die Ausbildung folgenschwere Momente ins Auge: reduzierter Praxisbegriff und damit zusammenhängend ein entsprechend eingeschränkter Qualifikationsbegriff. Die Reduzierung im Verständnis von Praxis kommt zustande, weil Arbeit und Berufspraxis in der Regel in einzelnen, privat geführten Unternehmungen stattfindet und Praxis dementsprechend von den Beschäftigten immer zugleich als betriebsbezogenes Denken und Handeln verstanden wird (vgl. NUBER/KRINGS, 1973, 283 f.). Gesellschaftliche Praxis oder auch nur Praxis, die sich auf einen überbetrieblichen Zusammenhang bezieht, bleibt in diesem reduzierten Praxisverständnis unberücksichtigt (vgl. 2.3.2.) Dementsprechend



muß der Akzent auf kurzfristig erwerbbaaren Qualifikationen liegen, da es vor allem darauf ankommt, Handlungskompetenzen anzueignen, die zur Bewältigung bestimmter gegebener Situationen und Probleme notwendig sind. Damit entfallen die Bedingungen für die Entwicklung von kostenintensiven, nur langfristig anlegbaren, übergreifenden Gesamtqualifikationen von der Art der oben beschriebenen Überqualifikation (bzw. überschießender Qualifikation), die Voraussetzung für ein Arbeitshandeln ist, für das die Anforderungen nicht von vorneherein streng determiniert sind. Die lernprozeß- und qualifikationsdeterminierende Funktion der Arbeits- und Praxisphasen in Richtung auf konkrete Befähigungen hin realisiert tendenziell, was LUTZ/KRINGS (1971) unter dem Begriff der "tayloristischen Versuchung" zu fassen suchten: die Gesamtqualifikation aufzuspalten und kostensparend eine Qualifizierung auf Sichtweite, d.h. sukzessive, zu betreiben.

Praxis- und Arbeitsphasen im Marktmodell haben ambivalenten Charakter: einerseits sind sie dringend erforderlich (angesichts fehlender Relevanzkriterien der Praxis), um Lernzielkontrolle durch Erfahrung im Beschäftigungssystem durchführen zu können, andererseits führt die ausschließliche Orientierung an den konkreten Arbeitsanforderungen (an den Arbeitsplätzen in den einzelnen Unternehmen) zu einer nur ausschnittsweisen Wahrnehmung einer gesamtberuflichen und gesellschaftlichen Praxis mit gravierenden Folgen für die Gesamtqualifikation der beteiligten Individuen. Weil sich bei den vor Ausbildungsentscheidungen Stehenden die Sachzwänge durchsetzen dürften, die Lernprozesse an dem zu orientieren, was im normalen Arbeitsvollzug abgefordert wird, kommt es nicht zur Ausprägung überschießender Qualifikation und damit nicht zur Anlage der Voraussetzungen für ein Arbeitshandeln, das an bestimmten, d.h. eng begrenzten Leistungszielen orientiert ist. Da jedoch akademisches Arbeitshandeln durch indeterminierte Anforderungen gekennzeichnet ist, dürften gerade durch eine (im angegebenen Sinne reduzierte) praxisadäquate Ausbildung Defizite hinsichtlich der Qualifikationen entstehen, die zur Bewältigung von nicht oder

noch nicht routinisierten Arbeitsvollzügen notwendig sind; es entsteht die Gefahr, daß die Voraussetzungen innovationsorientierten Handelns abgeschnitten, und damit auch die Grundlagen für innovationsfördernde Organisationsstrukturen beeinträchtigt werden.

### 9.3.2. Schlüsselqualifikationen

Mit dem Konzept der Schlüsselfähigkeiten bzw. -qualifikationen wird ein Element in das Marktmodell eingeführt, das geeignet ist, den möglichen negativen Konsequenzen für die Qualifikationen, die sich aus der Adaptivstrategie des Marktmodells ergeben, entgegenzuwirken. Andererseits dürfen Schlüsselfähigkeiten nicht allein als ein Neutralisierungselement der Anpassungseffekte aufgefaßt werden. Sie sind zugleich auch Voraussetzungen und Bedingungen, die Anpassungsreaktionen zu ermöglichen.

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen geht, wie bereits oben im Zusammenhang mit dem Begriff des Lernen des Lernens ausgeführt (vgl. 5.1.1.), auf EDDING zurück, der einen Katalog von Schlüsselfähigkeiten aufstellt, in dem Lernen des Lernens einen Extremfall der Schlüsselfähigkeiten darstellt. Schlüsselfähigkeiten stellen die gemeinsame Basis für die verschiedenartigsten Fertigkeiten her, die im Zusammenhang mit konkreten Arbeitsvollzügen gefordert werden. Sie eröffnen den Zugang zu jeder Tätigkeit und zu jedem Tätigkeitsbereich. "Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens" (MERTENS, 1974, 40 f.; Zitat im Original hervorgehoben).

Insofern sind Schlüsselqualifikationen grundlegende Bildungselemente, die im Vergleich zu speziellen Fertigkeiten weniger rasch veralten und aufgrund ihres "Abstraktionsniveaus" der Dynamik des Wandels besser entsprechen. Ihre universelle Einsatzfähigkeit und hohe Lebensdauer garantieren ihnen jedoch nicht eine gleichbleibende Aktualität. Schlüsselqualifikationen werden in der Regel in Katalogen präsentiert, wobei Umfang, Kombination und Abstraktionsniveau der zusammengestellten Fähigkeiten sich zumeist an dem bemisst, was an Anforderungen in bezug auf eine bestimmte Zielgruppe, Berufsposition oder Tätigkeitsfeld für erforderlich gehalten wird; nähere Bestimmung und Zusammenstellung hängen im übrigen von den Informationen über die Lebenssituationen, für deren Bewältigung sie eingesetzt werden sollen, ebenso ab wie von möglichen bildungspolitischen Zielsetzungen. Aufgrund ihres allgemeinen und abstrakten Charakters erfordern sie zu ihrer näheren Bestimmung einen großen Operationalisierungsaufwand. Eine Unterscheidung nach Typen (Basisqualifikationen, Horizontqualifikationen, Breitenelemente, Vintage-Faktoren)<sup>45)</sup>, die von MERTENS (1974, 41 f.) im Hinblick auf eine Operationalisierung vorgenommen wird, kann zwar eine gewisse Ordnung in die Zusammenstellung von Schlüsselqualifikationen bringen, doch leistet sie noch keinen Beitrag zum eigentlichen Operationalisierungsproblem.

Schlüsselqualifikationen bilden ein Flexibilitätspotential, das Affinität zu den Grundqualifikationen des Rollenhandelns (vgl. 5.1.3.3.) sowie zu der überschießenden Qualifikation aufweist. Mit den genannten drei Begriffen wird jeweils versucht, das Potential für gesellschaftliches Handeln (einschließlich Arbeitshandeln) zu umschreiben, das unabhängig von konkreten Arbeitsanforderungen und bestimmten Arbeitsvollzügen ist. Eine derartige generelle Handlungskompetenz soll sowohl die Aufnahme von organisierten Lernprozessen ermöglichen, informelle Bildungsprozesse in Arbeitsvollzügen erleichtern und Bildungsmöglichkeiten sowie Möglichkeiten des Arbeitseinsatzes überhaupt offen halten. In der

traditionellen akademischen Qualifikation wurde ein Typ von Qualifikation sichtbar, der als überschießende Qualifikation (LUTZ/KRINGS) oder auch als "wissenschaftliche Orientierung im Handeln" (HABERMAS) eben jenes Kennzeichen der Unabhängigkeit von bestimmten Bezügen aufweist.

Die Distanz zu den konkreten Arbeitsanforderungen entspricht den Entstehungsbedingungen dieser Qualifikation; sie entspringt der relativen Autonomie der Bildungsinstitutionen vom Beschäftigungssystem.

Die Minimalausbildungsbasis im Rahmen des Schlüsselqualifikationen-Konzeptes kann durch "Lernen des Lernens" angegeben werden. Denn: offenhalten von Bildungsmöglichkeiten ohne Realisierung dieses Bildungspostulates erscheint widersprüchlich. Mit dem Lernen des Lernens wird ein allgemeiner Grad von Flexibilität skizziert, der es erlaubt, daß berufs- und arbeitsplatzspezifischen Anforderungen durch Lernprozesse immer wieder nachgekommen werden kann. Flexibilitätsgrad und Qualifikationsniveau können verbessert werden, wenn in den Weiterlernprozessen nicht nur konkrete Befähigungen für bestimmte Anforderungen und Leistungsziele erworben werden, sondern auch übergeordnete Ausbildungselemente, die geeignet sind, die Minimalausbildungsbasis zu verbreitern bzw. zu erhalten und damit die Bildungsmöglichkeiten insgesamt zu erhöhen.

### 9.3.3. Weiterbildung und das Verhältnis von Schlüsselqualifikationen und Arbeitsanforderungen

Die bisher besprochenen Elemente Praxis- und Arbeitsphasen (Arbeitsanforderungen) einerseits sowie Schlüsselqualifikationen andererseits, die die Funktionsfähigkeit eines nach dem Marktmodell organisierten Hochschulsystems herstellen sollen, führen je für sich gesehen in jene Aporien, die bereits an den einseitig orientierten Bildungsplanungsansätzen beobachtet werden konnten. Das Baukastenprinzip stellt

wohl die formalen Voraussetzungen für Flexibilität der Bildungsgänge her, es bleibt jedoch das Problem, nach welchen Gesichtspunkten und von wem diese Bausteine zusammengesetzt werden, ebenso bestehen wie jene Frage, an welchen Kriterien denn die einzelnen Bausteine (Lerneinheiten und -sequenzen) orientiert werden sollen.

Die Aussage von MERTENS, nach der die Verbindung von Baukastenprinzip und Schlüsselqualifikationen-Konzept als das zukunftsträchtigste Bildungssystem zu gelten habe, scheint einleuchtend, doch werden damit die Probleme, die sich mit der Flexibilität eines solchen Bildungssystems stellen, einer Lösung nur insofern nähergebracht, als die Elemente identifiziert werden. Das Zentralproblem besteht darin, ein "richtiges" bzw. angemessenes Verhältnis zwischen einer Ausbildung zu finden, die von den Schlüsselqualifikationen her geprägt wird und einer solchen, die von Arbeitsanforderungen (Praxis- und Arbeitsphasen) her bestimmt wird. Wieviel Flexibilität ist notwendig, um den noch unbekannten Anforderungen gewachsen zu sein und das Prognosedefizit aufzufangen? Auch RIESE sieht in diesem Zusammenhang den Kern des Flexibilitätsproblems: "Das Flexibilitätsproblem besteht darin, ein adäquates Verhältnis zwischen einer systematischen oder theoretisch fundierten und einer praxisorientierten Ausbildung zu schaffen" (1971, 500).

Damit wird das Flexibilitätsproblem zu einem Problem der optimalen Verteilung der Bildungsanstrengungen auf unterschiedliche Typen (bzw. Arten) von Lernprozessen, wobei diese Typen von Lernprozessen einmal durch die Orientierung an Schlüsselfähigkeiten, zum anderen an Berufs- bzw. Arbeitsplatzanforderungen gekennzeichnet sind. Beide Typen von Lernprozessen sind zwar vorwiegend durch einen dominierenden Gesichtspunkt bestimmt, sie können aber den jeweils anderen nicht außer acht lassen. Es ist ebenso wenig möglich, Lernprozesse ausschließlich an Schlüsselqualifikationen zu orientieren und dabei künftige berufliche Funktionen zu vernachlässigen, wie umgekehrt, ausschließlich einen bestimm-



ten Arbeitsplatz in einem bestimmten Unternehmen ohne Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen sowie übergeordneten wissenschaftlichen bzw. theoretischen Ausbildungselementen zur Richtschnur der Lernprozesse im Hochschulsystem zu machen. Daß der dominante Gesichtspunkt eines Typs von Lernprozessen nicht zum ausschließlichen wird (und damit den Studiengang entweder inhaltslos oder inflexibel machen würde), kann zumindest von den formalen Bedingungen her, die im Baukastenprinzip begründet sind, ausgeschlossen werden. Durch dieses Prinzip wird die Möglichkeit institutionalisiert, die Ausschließlichkeit eines Ansatzes aufzubrechen und zu relativieren.

Die Funktion der aufeinanderfolgenden Typen von Lernprozessen kann für den ersten Typ allgemein als "Grobeinstellung" eines Qualifikationspotentials im Hinblick auf eine angestrebte Berufstätigkeit und für den zweiten Typ als "Feineinstellung" des Qualifikationspotentials auf konkrete Arbeitsplatzanforderungen beschrieben werden (vgl. C.C.v. WEIZSÄCKER, 1971). Die hier genannte Reihenfolge "Grobeinstellung" - "Feineinstellung" bezeichnet keine zwingende zeitliche Abfolge der Lerntypen. Es ist ebenso denkbar, daß zunächst eine "Feineinstellung" in Form einer Ausrichtung der Lernprozesse auf Berufsbild oder Teiltätigkeitsfeld erfolgt, um dann auf dieser Basis auf allgemeine Anforderungen vorzubereiten <sup>46)</sup>. Was den Wechsel des Typus der Lernprozesse und damit den Wechsel des dominierenden Prinzips für die Orientierung der Lernprozesse anbetrifft, so kann dieser Wechsel zum einen mit dem Übergang von der Erstausbildung zur Weiterbildung zusammenfallen; zugleich muß er zum anderen im Hinblick auf eine kontinuierliche Abstimmung und Zuordnung von Qualifikationen und Anforderungen im Bereich der Weiterbildung immer wieder stattfinden. Beide Typen von Lernprozessen bedingen sich gegenseitig und stellen in ihrer Aufeinanderfolge integrale Bestandteile eines Gesamtbildungssystems dar. Integration der Weiterbildung in der angegebenen Form ist insofern eine Bedingung für die

Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems im Rahmen des Marktmodells. Erst der Wechsel des Typus der Lernprozesse ermöglicht, ein angemessenes Verhältnis der unterschiedlich orientierten Ansätze herzustellen und damit das Flexibilitätsproblem wenigstens formal einer Lösung näherzubringen; die Feststellung des optimalen Zeitpunktes für den Wechsel der Lerntypen bleibt eine empirisch zu lösende Frage.

Unter dem Gesichtspunkt ständiger Weiterbildung und lebenslangem Lernen ist der Wechsel zwischen unterschiedlich determinierten Lerntypen keine Einmaligkeit. Im periodischen Wechsel von Ausbildung und Praxis (Arbeit und Lernen) wiederholt sich tendenziell der Wechsel, der ursprünglich nur zwischen Erstausbildung und Weiterbildung angesetzt wurde. In der Einmaligkeit des Wechsels gibt sich die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, Aneignung einerseits und Anwendung von Qualifikationen und Orientierungen andererseits, zu erkennen. Dagegen intendiert der ständige Wechsel von Arbeit und Lernen langfristig eine qualitative Veränderung der Bezüge, in denen Arbeits- und Lernprozesse stattfinden. Lernsituation und Arbeitssituation gleichen sich tendenziell an, Lern- und Arbeitsrolle werden stärker integriert; Lernen und Arbeiten erscheinen als Phasen der Zuordnung von Qualifikationen und Anforderungen mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung. Die Ungewißheit hinsichtlich der Bedarfs- und Anforderungskriterien kann auch kurzfristig nur auf der Basis einer Maximalstrategie überwunden werden, in der die Schlüsselfähigkeiten die Funktion von planmäßig erzeugter Überqualifikation im Sinne von "Eingreifreserven" übernehmen.

#### 9.3.4. Strukturzusammenhänge der Wissenschaft

Das Marktmodell gründet sich auf Finanzierungsmodus und Baukastenprinzip<sup>47)</sup>; für die Funktionsfähigkeit des Modells wurden weitere drei Grundelemente für erforderlich gehalten. Sie wurden allgemein damit begründet, daß eine einseitige

Selektivität der Marktkräfte - sowohl von der Nachfrageseite als auch von der Angebotsseite her - die Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem einseitig gestalten würden. Werden die Beziehungen vom Beschäftigungssystem, von der Nachfrageseite her determiniert, was angesichts knapper Ressourcen und dem stärkeren Selektionsmechanismus Arbeitsmarkt wahrscheinlich ist, so kann sich das zuungunsten der Qualifikation (hinsichtlich ihrer Innovationseffizienz und langfristigen Verwertbarkeit) der beteiligten Individuen auswirken. Werden die Beziehungen einseitig vom Bildungssystem, von der Angebotsseite her bestimmt, so besteht die Gefahr, daß am Markt vorbeiproduziert wird und die Anforderungen des Beschäftigungs- und Produktionssystems im Hinblick auf die materielle Reproduktion der Gesellschaft nicht erfüllt werden können.

Die zusätzlich genannten Elemente des Marktmodells beziehen sich auf Determinanten bzw. Orientierungsgrößen von Lernprozessen einerseits sowie auf die wechselnde Priorität bzw. Gewichtung dieser Determinanten, bezogen auf Bildungsabschnitte (Aus- und Weiterbildung). Weil die Integration der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem einen Wechsel in der Dominanz der genannten Determinanten der Lernprozesse erlaubt, der langfristig eine tendenzielle Integration der Zielsetzungen bewirkt, wurde das dritte Element Weiterbildung genannt.

Von den klassischen drei Grundlagen oder auch Quellen der Zielfindung für Lernprozesse bzw. Curricula, die umschreibbar sind durch:

- Fähigkeiten und Interessen der Lernenden,
  - Anforderungen der gesellschaftlichen Praxis,
  - Strukturzusammenhänge der Wissenschaft,
- sind durch die Schlüsselqualifikationen und Anforderungen (durch Arbeits- und Praxisphasen gekennzeichnet) nur zwei explizit benannt worden. Die dritte Quelle der Zielbestimmung für die Festlegung der allgemeinen Richtung der Lern-

prozesse ("aims" im Unterschied zu "objectives", den relativ spezifischen Zielen), "Strukturzusammenhänge der Wissenschaft", muß selbstverständlich für beide Typen von Lernprozessen als Bestimmungs- und Orientierungsgrößen einbezogen werden. Ihr Gewicht dürfte für beide unterschiedlich bestimmten Lernphasen gleich relevant sein. Die für jeden Einzelfall vorzunehmende Präzisierung und Ausbalancierung des Verhältnisses der drei Determinanten legt es nahe, wie oben begründet, den zwei zuerst genannten Determinanten wechselnde Dominanz zuzuerkennen; die nicht dominierenden Determinanten werden damit nicht unbedeutend oder unwirksam. So lassen sich zum Beispiel für den Abschnitt von Lernprozessen, der primär unter der Entwicklung der Fähigkeiten und Interessen der Lernenden, d.h. der Schlüsselqualifikationen steht, weder die Strukturzusammenhänge der Wissenschaft noch die Anforderungen der gesellschaftlichen Praxis aus dem Gesamtzusammenhang der Determinanten des Lernprozesses eliminieren. An dem von EDDING gegebenen Katalog von Schlüsselqualifikationen läßt sich ablesen, daß diese ohne den Bezug auf Strukturzusammenhänge der Wissenschaft und den auf die Lernsituation in der Praxis nicht denkbar sind, noch entfaltet werden könnten. Ebenso gilt für die durch die Anforderungen der gesellschaftlichen Praxis bestimmten Lernprozesse, daß sie ohne den Bezug zu Wissenschaft und Schlüsselqualifikationen nicht wirksam wären. Denn die Schlüsselqualifikationen müssen als Ausdruck der Verfügung über wissenschaftliche Regelkompetenz gewertet werden; deren Aneignung selbst wiederum nach den generativen Regeln der Wissenschaft verlaufen muß (vgl. EDELSTEIN, 1973, 86). Die durch die Weiterbildung zu leistende Reflexivität der Praxis im Sinne einer wissenschaftlich angeleiteten Praxis macht die Bedeutung der Strukturzusammenhänge der Wissenschaft besonders deutlich.

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Strukturzusammenhänge der Wissenschaft und der Schlüsselqualifikationen führt die Orientierung an den Anforderungen in der Weiter-

bildung nicht zu geschlossenen Lernprozessen, die Lernmöglichkeiten werden vielmehr offengehalten. Konkreten Anforderungen der Praxis, individuellen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten kann ebenso entsprochen werden wie den Gesichtspunkten der Wissenschaft. Als Ansatz für eine Vermittlung und Optimierung der drei genannten Orientierungsgesichtspunkte, die nicht in einem statischen Nebeneinander festgehalten werden dürfen, kann das Tätigkeitsfeld dienen (vgl. Zwischenbericht zur Studienreform, o.J., 34). Das Tätigkeitsfeld, das einen relativ konstanten Kreis von wechselnden Arbeitsanforderungen umfaßt (vgl. 12.6.1.), öffnet sich gegenüber den wissenschaftlichen Disziplinen, ist Ort der Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und ist zugleich der Bezugsrahmen für die Entfaltung des Individuums.



10. Zur Problematik der Ermittlung und Legitimierung von Lernzielen und -inhalten

Das Marktmodell, so wie es von C.C.v.WEIZSÄCKER beschrieben wird, läuft Gefahr, als "Renaissance-restaurative Utopie" (WIDMAIER) eingestuft zu werden; der Gesichtspunkt, daß die Marktkräfte die sogenannten externen Effekte (d.h. Qualifikationselemente, die nicht dem unmittelbaren Arbeitsvollzug dienen, wie sie z.B. durch politische Bildung erzeugt werden) unterdrücken, ist nicht von der Hand zu weisen, wenn das Modell konsequent und in reiner Form durchgesetzt wird. Auch kann die Reformqualität des Modells mit einiger Berechtigung angezweifelt werden, wenn davon ausgegangen wird, "daß innovatorische Reform notwendigerweise außerhalb der Orientierung an ihrer Vermarktbarkeit begründet wird" (HICKEL, 1971, 561). Ohne die bisher genannten zusätzlichen Elemente, die allgemeine Kriterien für die inhaltliche Orientierung der Lernprozesse darstellen, wäre das Marktmodell in die Reihe jener Versuche zu stellen, die sich, unter Ausklammerung des Aspektes der inhaltlichen Revision oder Neugestaltung von Bildungsprogrammen, auf den strukturell-organisatorischen Rahmen von Reformmodellen beschränken. Der inhaltliche Aspekt muß im Rahmen des Marktmodells - darauf bezieht sich insbesondere der Vorwurf des Restaurativen - ausgeklammert bleiben, denn er bleibt der Artikulation durch die Marktkräfte überlassen. Indem aber die Wirkung der Marktkräfte antizipiert wird, stellt sich bei der Frage des Einsatzes von Subventionen zur Korrektur der durch die Marktkräfte verursachten Defizite erneut das inhaltliche Problem.

Die Kritik an einer nur quantitative und strukturell/organisatorische Gesichtspunkte berücksichtigenden Bildungsreform (sowie einer in ihrem Problemhorizont extrem reduzierten Didaktik) ist der Ausgangspunkt für die Konzeption von ROBINSOHN (1967; 1971), die Bildungsreform über eine Revision der Inhalte des Lehrgefüges, des Curriculums, einzuleiten. Während in den sechziger Jahren in der Bundesrepu-

blik vorwiegend von drei Ansätzen her, dem ökonomisch-statistischen, dem sozialpolitischen und dem unterrichtstechnologischen, der Versuch unternommen wird, die Bildungsreform voranzutreiben, ist der Ansatz einer Reform von den Inhalten und Zielen her seit ROBINSOHN immer stärker in den Vordergrund getreten. ROBINSOHN greift zur Kennzeichnung seines Vorgehens auf den Begriff des Curriculums zurück, der nicht nur Ziele und Inhalte von Lernprozessen bezeichnet, sondern auch den interdependenten Zusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden der Vermittlung sowie der gesamten Lernorganisation angibt. Seit ROBINSOHNs Initiative sind die Begriffe Curriculumforschung und -konstruktion zu Schlüsselbegriffen der gesamten bildungspolitischen Reformdiskussion geworden. Insbesondere für die universitäre Reformdiskussion scheint die Curriculumsdiskussion immer zentraler zu werden, da die Erarbeitung von Studiengängen angesichts von "Regelstudienzeiten" an Bedeutung zugenommen hat; wohl nicht zuletzt deshalb, weil nahezu alle strukturellen Probleme der Hochschulreform einer Lösung kaum nähergebracht werden konnten.

Ohne in diesem Zusammenhang auf den Gesamtkomplex der Curriculumforschung und -entwicklung eingehen zu können, müssen wenigstens zwei zentrale Probleme aus diesem Feld aufgegriffen werden: Lernzielermittlung bzw. -findung und Lernziellegitimierung. Beide Probleme werden im Zusammenhang mit den oben erwähnten Quellen der Zielbestimmung oder Determinanten der Lernprozesse bereits indirekt angesprochen. Durch die oben vorgenommene Auswahl, Zuordnung und Gewichtung von Determinanten der Lernprozesse für die in Aus- und Weiterbildung unterschiedenen Lernphasen wurden Probleme angerissen, die zentrale Gegenstände der Curriculumsdiskussion berühren. Es wurden Inhalte und Ziele von Lernprozessen tangierenden Festlegungen getroffen, die unter anderem von der Vorstellung geleitet wurden, daß

- die Anpassungslasten im Marktmodell gleichmäßig von Nachfrage- und Angebotseite getragen werden,

- das Bildungssystem gegenüber dem Beschäftigungssystem die Doppelaufgabe der Innovation gegebener Strukturen und Ziele sowie die Befriedigung formulierter, gesellschaftlicher und ökonomischer Bedürfnisse zu erfüllen hat,
- die Weiterbildung nicht nur "Feineinstellung" des Qualifikationspotentials auf die konkreten Anforderungen der beruflichen Praxis hin vornimmt, sondern auch eine "Grob-einstellung" über die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen verfolgt.

Obwohl davon ausgegangen werden könnte, daß diese allgemeinen Voraussetzungen und Bestimmungen für die Festlegung der Orientierung der Lernprozesse weitgehend auf Konsens stoßen dürften - sofern die strukturellen Grundlagen des Marktmodells, die zu diesen Bestimmungen geführt haben, gebilligt werden -, so wird doch deutlich, daß für Inhalte und Ziele relevante Vorentscheidungen getroffen wurden, von denen nicht feststeht, ob sie rational ausreichend begründet und durch objektive Befunde genügend erhärtet sowie unabhängig von ihrer methodischen Fundierung von allen Beteiligten als verbindlich akzeptiert, d.h. legitimiert werden können.

An dieser Stelle setzt nach ROBINSOHN die Aufgabe der Curriculumforschung und -entwicklung ein, eine Bildungsreform von der Revision der Ziele und Inhalte her zu betreiben, und zwar mit Hilfe der Methoden und Instrumentarien, die die modernen Sozialwissenschaften zur Verfügung stellen. Die Einschaltung der Sozialwissenschaften in den Prozeß der Ermittlung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und -inhalten (vgl. BUTTGEREIT u.a., 1973, 29 ff.) wird in dem Augenblick erforderlich,

- in dem die Notwendigkeit einer Aktualisierung der Bildungsinhalte und -ziele angesichts veränderter Anforderungen durch die Lebenssituationen unumgänglich ist,
- zugleich aber nicht mehr davon ausgegangen werden kann, daß es heute noch möglich ist, auf eine selbstverständli-

che Tradition zurückzugreifen, die gegenwärtig und für die künftige Entwicklung als Legitimationsgrundlage für die Identifizierung und Auswahl von Bildungszielen und -inhalten dienen könnte,

- indem die bildungstheoretische Didaktik aufgrund ihrer an kulturellen Traditionen orientierten Inhalten nicht mehr in der Lage ist, ein einmal kanonisiertes Bildungsgefüge zu reformieren,
- indem aber zugleich die Notwendigkeit besteht, einen neuen Konsens auf rationaler Grundlage festzustellen und "ihn bewußt einer intersubjektiven Überprüfung durch systematische Kritik und andere kontrollierbare Methoden zugänglich zu machen" (ROBINSON, 1971, 44).

Die Curriculumplanung geht nicht nur davon aus, daß Ziele und Inhalte von Lernprozessen gegenüber der traditionellen Grundlage ganz anders sein könnten, sondern daß im Sinne einer rollenden, permanenten Reform ein einmal erzielter Konsensus in der Konfrontation mit Methoden und Ergebnissen der Sozialwissenschaften immer wieder neu ermittelt und formuliert bzw. reformuliert werden muß. "Die Curriculumplanung versucht, eine wesentliche Leistung der Tradition, nämlich aus der Menge der zugänglichen Überlieferungen eine legitime Auswahl zu treffen, nun selbst zu übernehmen. Indem sie Lernziele präzisiert, deren Auswahl argumentativ begründet, Lernzielzusammenhänge konkretisiert und im einzelnen Lernschritte operationalisiert, verstärkt die Curriculumplanung den Rechtfertigungszwang gegenüber jener Sphäre, die sich gerade durch ihre Kraft zur argumentarmen Selbstregenerierung ausgezeichnet hatte" (HABERMAS, 1974, 73).

Für die Überprüfung des traditionellen und für die Herstellung eines neuen Wertekonsensus müssen jedoch erst Methoden gefunden und ein entsprechendes Instrumentarium erprobt werden. Diese Instrumente zur Ermittlung und Legitimierung von Zielen und Inhalten von Lernprozessen gehören zu den Merkmalen, die für die Beurteilung von Modellen der Bil-

dungsplanung ebenso wie für die Beurteilung von bildungspolitischen Maßnahmen unabdingbar sind. Die Brauchbarkeit und Qualität von Modellen der Bildungsplanung für den tertiären Bereich einschließlich der Weiterbildung hängen entscheidend davon ab, wie in ihnen dieser Komplex der Ziel- und Inhaltsermittlungen bzw. Legitimierung gelöst wird.

#### 10.1. Zur Problematik eines situationsorientierten Curriculumansatzes

Auf den Ansatz von ROBINSOHN soll hier deshalb näher eingegangen werden,

- weil er als Beispiel für eine Curriculumentwicklung dienen kann, die ihren Ausgang von Lebenssituationen und ihren Anforderungen nimmt, zu deren Bewältigung Curriculum qualifizieren soll; der Ansatz favorisiert damit die Determinante "Anforderungen" der gesellschaftlichen Praxis, die für die Weiterbildung mit ihrer Praxisnähe noch bedeutsamer sein dürfte als für die Schule, für die der Ansatz von ROBINSOHN in erster Linie entwickelt wurde<sup>48)</sup>;
- weil der Ansatz sich empirischer Methoden ("unter Erkenntnis ihrer Grenzen") bedient, um die Analyse von Curriculumdeterminanten bzw. -quellen voranzutreiben, und
- weil er gleichzeitig die Legitimationsfragen nicht ausklammert, sondern mit den Fragen der Analyse von Curriculumquellen (Bedürfnissen) verknüpfen und dadurch quasi-empirisch lösen will.

Durch die empirische Identifizierung von Situationen und Erhebung der mit ihnen verbundenen Anforderungen soll es möglich werden, das Curriculum an seiner Übereinstimmung mit Bedürfnissen der Lernenden zu validieren; der Aspekt einer Messung der Effizienz von Lernprozessen tritt dagegen zurück. Im Zusammenhang mit der so vorgenommenen Ermittlung des Curriculums kann gezeigt werden, wie Aspekte der empirischen Klärung (Erhebung) und der pragmatischen Konsensbildung (Legitimierung) ineinander übergehen bzw. wie



sie unterschieden werden müssen unter dem Gesichtspunkt von Entscheidung und empirisch rationaler Begründung.

Schließlich kann von diesem Ansatz her die Abgrenzung weiterer Alternativen der Curriculumentwicklung und -konstruktion vorgenommen werden, so daß die Einordnung des vorliegenden Ansatzes in eine Reihe weiterer möglich ist. Von einer solchen Klassifikation her eröffnet sich dann die Chance, die jeweiligen Implikationen und Konsequenzen eines Ansatzes besser beurteilen zu können; dies wird insbesondere im Hinblick auf eine Verwendung im Zusammenhang mit der Weiterbildung von Bedeutung sein. Schließlich kann die Frage der Organisation der Curriculumermittlung und -legitimierung sowie die Frage der Organisation der Lernprozesse selbst im Zusammenhang mit unterschiedlichen Ansätzen der Curriculumkonstruktion diskutiert werden.

Curriculumentwicklung hat die Bedeutung "von Konstruktion und Revision eines Programms geordneter Sequenzen von Lernerfahrungen, die auf beabsichtigte Bildungsziele bezogen sind" (ROBINSON, 1971, 75). Bildung wird dabei verstanden als "Ausstattung zum Verhalten in der Welt" (ebd., 13). In dieser Definition liegt bereits ein erster Hinweis auf ein Vorverständnis, das das Strukturkonzept der Curriculumentwicklung entscheidend steuert: "Da nun

- das allgemeine Erziehungsziel ist, den einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten und
- eine solche Ausstattung durch den Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen erfolgt und
- diese Qualifikationen wiederum durch die verschiedenen Elemente des Curriculums vermittelt werden,

kann ein rational geplantes Curriculum nur auf der Basis einer mit optimaler Genauigkeit und Objektivität ermittelten Bestimmung jener Situationen, Qualifikationen und Curriculumelemente entwickelt werden" (ebd., 79 f.).

Das Verfahren selbst gliedert sich in drei Hauptschritte, durch die die Trennung verschiedener Ebenen von Curriculum-entwicklung angegeben wird:

1. Auf der Ebene der Identifizierung und Validierung von Zielen für die Lernprozesse (aims) müssen Kriterien für diese Identifizierung ermittelt und angewendet werden. "Solche Kriterien beruhen auf begründeten Werturteilen ebenso wie auf empirisch-analytischen Feststellungen und Schätzungen objektiver (gegenwärtiger und zukünftiger) Bedürfnisse, auf Elementen von Kultur-Tradition, auf Einsichten in die Wirksamkeit von Lehren und Lernen" (ebd. 80).
2. Auf der Ebene der Übersetzung der aims in spezifische Bildungsintentionen (objectives) und ihrer Definition geht es vor allem um geeignete Verfahrensweisen, mit denen die Angemessenheit und Relevanz von Bildungsgegenständen im Hinblick auf die ermittelten Kriterien für die Ziele und Qualifikationen festgestellt werden kann. Hier ist - unter Bezug auf die Praxisnähe der Weiterbildung - an Arbeitsplatz- und Arbeitsmarktanalysen zu denken, durch die bestimmte Funktionen von Tätigkeiten und Berufen zu ermitteln sind (vgl. ISENEGGER, 1972), auf die Qualifikationen bezogen werden können, die durch bestimmte Bildungsgegenstände erreichbar sind.
3. Auf der Ebene der Auswahl von Bildungsinhalten im Hinblick auf den Erwerb von Qualifikationen müssen sowohl Bewertungs- und Entscheidungsverfahren entwickelt als auch die Instanzen bestimmt werden, von denen diese Verfahren gehandhabt werden; die Ergebnisse dieser Bewertungs- und Entscheidungsverfahren bilden dann die Grundlage für die Organisation des Unterrichts und der Lernprozesse.

Da durch exakte empirische Untersuchungen ein Großteil der genannten Aufgaben nicht zu lösen ist, will ROBINSOHN das Instrument der Expertenbefragung entwickeln, durch das dann das Curriculum rationalisiert und objektiviert werden soll.

Instanzen und Prozeduren zur Ermittlung eines Curriculums beziehen sich demnach vor allem auf die Expertengruppen der Fachwissenschaftler, Repräsentanten von Abnehmerbereichen und Vertreter der anthropologischen Wissenschaften. Die Problematik der Expertenbefragung, deren ROBINSOHN sich bewußt ist, wird durch Einführung von verschiedenen Zusatzmaßnahmen zu entschärfen versucht, so zum Beispiel durch die Auswahl der genannten unterschiedlichen Gruppen von Experten, die sich gegenseitig ergänzen, kritisieren und kontrollieren sollen.

Während die Fachwissenschaftler in Gefahr stehen, ein fachspezifisch verzerrtes Selbstbild zu äußern, liegt es für die Abnehmergruppen nahe, ideologisch bestimmte Forderungen zu vertreten. Der dritten Expertengruppe fällt deshalb die Funktion zu, die Aussagen der anderen Gruppen ideologiekritisch zu begrenzen. Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Antworten der Experten sollen weiter erhöht und abgesichert werden durch

- die Qualität des vorgegebenen Katalogs, der die Bildungsgegenstände und Qualifikationen enthält,
- Kombination datenanalytischer und ideologiekritischer Methoden,
- Verbesserung der Sachkompetenz der ausgewählten Experten durch zusätzliche Informationen.

Trotz weiterhin bestehender Problematik der Objektivierung der Expertenurteile glaubt ROBINSOHN, daß die Curriculumentwicklung die Gefahren einer Verzerrung der Ergebnisse in Kauf nehmen müsse, weil der Verzicht auf Mitverantwortung für die Rationalität bildungspolitischer Entscheidungen keine Alternative sei. "Es handelt sich nun einmal bei der Bestimmung von Curricula um Entscheidungen von molaren Problemen, in die sowohl Wertgesichtspunkte, also Normen, wie Wissen und Meinung über die Bedingungen realer Verhaltensweisen eingehen" (ebd., 53).

Trotz herber Kritik an dem Verfahren der Expertenurteile (vgl. z.B. SCHMIED-KOWARZIK, 1970, 519 ff.) und ihren vermutlichen Ergebnissen halten ROBINSOHN und seine Mitarbeiter (vgl. KNAB, 1971, 15 ff.; ZIMMER, 1970) an dem Verfahren der Expertenbefragung fest. Dafür ausschlaggebend dürften zwei Funktionen sein, die durch die Expertenbefragungen insbesondere erfüllt werden: die Antizipation von Lebenssituationen, für deren Bewältigung qualifiziert werden soll sowie eine Konsensusermittlung auf relativ rationaler Basis.

- Identifikation und Antizipation von Lebenssituationen, zumal dann, wenn diese Situationen - um nicht ausschließlich systemintegrierende Anpassungseffekte zu fördern - auch auf erwartbare und wünschbare Entwicklungen bezogen werden sollen, lassen sich bisher nur durch Expertenbefragungen einer Lösung näherbringen, denn nur sie können Informationen erbringen, die über die Ergebnisse von Felduntersuchungen und Literaturanalysen hinausgehen; außerdem können Experten weitere Funktionen bei der Bestimmung und operationalen Formulierung von Qualifikationen übernehmen (vgl. ZIMMER, 1970, 14). Die unter dem Aspekt der Einbringung und Mobilisierung einer interdisziplinären Expertenkompetenz möglichen Methoden des Delphi-Verfahrens und eines modifizierten Gruppendiskussionsverfahrens erscheinen problematisch hinsichtlich der Einlösung des gesteckten Zieles, erwartete und wünschenswerte Situationen detailliert zu prognostizieren und zu bestimmen. Weder die Delphi-Methode als die bisher weitestentwickelte Technik zur Präzisierung von noch nicht fixierten Zielen, Situationen und Zwecken, die sich auf in Zeitabständen durchgeführte Sachverständigenprognosen mit dem Ziel einer Entwicklungssimulation stützt, noch die spezielle Modifikation des Gruppendiskussions-Verfahrens, die bei ROBINSOHN zur Anwendung gelangen soll, können die zahlreichen Schwierigkeiten, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann (vgl. dazu MEYER, 1972, 206 ff.), überwinden.

Für die Analyse der Curriculum determinanten "Anforderungen der Praxis" liegen in der Job-, Rollen-, Arbeitsplatz- und Aktivitätsanalyse exaktere Methoden vor, wenn diese Anforderungen sich auf bestimmte eng begrenzte und überschaubare Tätigkeitsbereiche beziehen. Diese Methoden verlieren sehr schnell an Brauchbarkeit, wenn es sich um die Ermittlung von Anforderungen in künftigen Situationen handeln soll, die sich zudem auf nicht weiter eingrenz- bare und nicht klar strukturierte Tätigkeitsbereiche be- ziehen und die für alle Absolventen einer Schule relevan- ten Lebenssituationen umfassen sollen. Für die Analyse der Anforderungen im Bereich der beruflichen Weiterbil- dung dürften im Hinblick auf die kürzeren Prognosezeit- räume die exakteren Erhebungsmethoden gegenüber der Ex- pertenerhebung an Bedeutung gewinnen.

- Weil Curriculumentscheidungen auf der Basis eines die Tradition ablösenden neuen Wertekonsensus zu legitimie- ren sind, soll dieser Konsensus auf der Ebene der Exper- ten nicht nur eingeleitet, sondern auch weitgehend schon hergestellt werden. Die unterschiedlichen Ansprüche der Experten sollen in Kommunikation systematisch miteinan- der konfrontiert und schließlich integriert werden. Die Expertenbefragungen müssen deshalb durch Gruppendiskus- sionen ergänzt werden. "Der Begriff 'Experten' beschreibt in diesem Falle eine 'Kommunikation', in der Informatio- nen, Bewertungen und Beurteilungen zusammenkommen; so wird konsensuelle Validität erreichbar" (ROBINSON, 1971, XVI).

Die Ermittlung des Curriculums mit sozialwissenschaftlichen Methoden geht somit über in die Herstellung eines Konsensus über das Ermittelte, durch den dann die zentrale Intention des ROBINSON-Modells erfüllt ist: die Legitimierung des Curriculums. Gegen ein solches Vorgehen der Legitimierung können vor allem zwei Gesichtspunkte eingewandt werden, die, weil sie ineinander übergehen, in der Diskussion nicht im- mer klar getrennt werden:

Der erste bezieht sich auf den unaufgeklärten Übergang von



der Ebene der Feststellung empirischer Tatsachen zu der Ebene der Formulierung von Lernzielen und damit zu der von Normen; es handelt sich dabei um die Stelle, an der ROBINSOHN die von den Situationsanalysen her begonnene empirische Deduktion von Qualifikationen bzw. Lernzielen zugunsten eines Konsensusmodelles abbricht und damit die normative Dimension von Lernzielen akzentuiert. Denn: Lernziele legen künftige Verhaltensweisen von Lernenden verbindlich fest, es ist deshalb an Lernzielen über den Aspekt der Ziele hinaus ein Aspekt der Normen zu unterscheiden (vgl. KROPE, 1972).

Der zweite Einwand richtet sich gegen die Art und Weise der Legitimierung von Lernzielen im Zusammenhang mit der Frage der Trennung von wissenschaftlicher Begründung und politischer Entscheidung.

Im Falle des zweiten Einwandes kann darauf verwiesen werden, daß für ROBINSOHN die empirischen Ergebnisse der Curriculumforschung die bildungspolitischen Entscheidungen nicht ersetzen, sondern nur vorbereiten und aufklären (ROBINSOHN, 1971, 54). Insofern bedarf das Curriculum immer der expliziten demokratischen Legitimierung durch politische Instanzen; die Experten können eine solche Legitimierung aufgrund der Kriterien, nach denen sie ausgewählt werden, nicht erbringen. Aufgrund der Formulierungen "Gewinnung eines Konsens über Curriculumentscheidungen" oder "Ermittlung eines Curriculums" entsteht bei ROBINSOHN der Eindruck, daß angesichts der Expertenurteile der Spielraum für die bildungspolitische Entscheidung außerordentlich gering wird und damit nur die Ratifizierung des Expertenkonsens möglich ist. Das Unbehagen an der Lösung von ROBINSOHN entsteht daraus, daß er es für erforderlich hält, Wissenschaft am Prozeß der inhaltlichen Entscheidung über Curriculumziele und -inhalte zu beteiligen, andererseits aber diese - vertretbare - Doppelrolle der Wissenschaft (in Gestalt der Experten), das Curriculum sowohl wissenschaftlich als auch politisch zu legitimieren, nicht deutlich genug dokumentiert.

Auf dem Hintergrund der Klärung des zweiten Einwandes ist auf den ersten näher einzugehen. Die Kritik an dem Verfahren der Ermittlung von Curricula, das mit dem Anspruch optimaler Objektivierung von Zielen durch erfahrungswissenschaftliche Methoden beginnt und dann in normierende Konsensermittlung der Expertengruppen übergeht, wird durch die Polemik von SCHMIED-KOWARZIK zutreffend umschrieben, wenn er feststellt, daß anstelle der versprochenen pädagogischen Theorie des Curriculums "ein sozial-technischer Forschungsapparat zur heuristischen Konsensermittlung entwickelt" werde, "der ohne eigene pädagogisch-didaktische Kriterien durch ein technisches Instrumentarium den pädagogischen Hausverstand der geistigen Avantgarde der Gesellschaft zu curricularen Identifikationen herausfordern und deren Maßnahmen zu einem Ergebnis verrechnen soll" (1970, 528).

Das Schwanken zwischen technokratischen Elementen durch den Ansatz bei der Situationsanalyse und dezisionistischen Elementen durch "Verrechnung" der Ergebnisse läßt den Eindruck entstehen, daß es dem Modell ROBINSOHNs an einer eindeutigen wissenschaftlichen Selbstverständigung ermangelt. ROBINSON bekennet sich jedoch zu der Position seines Modells, die durch pluralistische Kombination und Koordination von Methoden gekennzeichnet ist und die sowohl mit Eklektizismus und Pragmatismus charakterisiert wird (vgl. BLANKERTZ, 1969) als auch als Ausdruck eines noch nicht ausgetragenen Methodenstreites zwischen hermeneutischen und empirisch-analytischen Ansätzen gewertet wird (ACHTENHAGEN/MENCK, 1971, 198).

Die Position von ROBINSOHN geht von der Auffassung aus, derzufolge der Entscheidungsprozeß "über eine Frage wie die nach dem legitimierten Curriculum nur in einem Verfahren bestehen kann, in welchem Verständigung über das Selbstverständnis einer Gesellschaft (in der erzogen werden soll), Abwägen von theoretischen Einsichten über Erziehung und Lernen und von deren praktischen Implikationen, äußerste und fortgesetzte Bemühung um empirische Klärung und Rationali-

sierung die 'kritischen Entscheidungen' weitgehend durch einen Fluß pragmatischer Konsensbildung ablösen" (1971, XIV).

Sicherlich ist ROBINSOHN nicht der Vorwurf zu machen, daß er dem naiven Glauben anhängt, allein "mit sozialwissenschaftlichen und behavioristischen Datenerhebungen Lehrplan- und Lernzielentscheidungen kybernetisch produzieren oder zumindest steuern zu können" (SCHMIED-KOWARZIK, 1970, 533).

Insofern ist die Unterstellung, daß durch die empirischen Verfahren der Deduktion von Lernzielen, d.h. aus den Analysen des Ist-Zustandes unvermittelt ein Soll-Zustand projiziert wird, nicht voll aufrechtzuerhalten. Andererseits ist der Verdacht, in den die empirische Curriculumforschung leicht zu kommen pflegt, nicht von der Hand zu weisen, daß Entscheidungen durch erfahrungswissenschaftliche Methoden ersetzt werden, wenn die kritischen Entscheidungen von vorneherein durch Expertenkonsens abgelöst werden sollen. Die Formulierungen über die Kommunikation der Experten, in der Informationen, Bewertungen und Beurteilungen zusammenkommen, läßt darauf schließen, daß empirische Ergebnisse nicht unkritisch verwendet werden, indem sie unvermittelt normativ gewendet werden. Auch dürfte damit Empirie keineswegs nur eine deduktive Funktion erfüllen, sondern ebenso auch eine innovative Funktion übernehmen (vgl. HALLER, 1971, 148 ff.); das bedeutet, es geht nicht nur um die Erfassung und die Analyse eines tradierten Ist-Zustandes, der nur fortgeschrieben wird, sondern explizit um Antizipation eines Soll-Zustandes, der Gegenstand innovativer Bemühungen werden soll. Letztlich bleibt jedoch der Übergangsmechanismus von der Erhebung empirischer Situationen bis hin zur Aufdeckung des Normaspektes und zur Herstellung des Konsensus weitgehend unaufgeklärt.

Entscheidender Gesichtspunkt für die Bewertung der empirischen Deduktion von Lernzielen dürfte deshalb sein, inwieweit von den erfaßten oder antizipierten Lebenssituationen

her beansprucht wird, die konkreten Qualifikationen in Form von richtigen und angemessenen Verhaltensweisen zur Bewältigung dieser Situationen als Lernziele - und das bedeutet mit einem bestimmten Grad von Verbindlichkeit - zu beschreiben und konsensuell zu formulieren. Deduktive Ermittlung der Lernziele und Gewinnung eines Konsensus über die Lernziele lassen darauf schließen, daß es für möglich gehalten wird, bestimmte Lebenssituationen mit bestimmten Verhaltensweisen zur Bewältigung dieser Situation verbindlich zu identifizieren. Das kann jedoch nichts anderes bedeuten, als daß dem Betroffenen die Wahl seiner Verhaltensweisen in einer Situation nicht mehr freigestellt ist, es sei denn, er verhält sich abweichend von der im Lernziel verbindlich gemachten Norm. Die Autonomie der Betroffenen, d.h. derjenigen, für die diese Lernziele verbindlich sein sollen, in künftigen Lebenssituationen selbst über ihr Verhalten zu befinden, ist damit tangiert. Handlungs- und Dispositionsspielräume werden davon abhängen, inwieweit es gelingt, Situationen so präzise zu bestimmen und für diese so präzise bestimmten Situationen einzelne Verhaltensweisen zu identifizieren und als Lernziele verbindlich zu machen. Autonomiechancen werden in dem Maße zunehmen können, in dem Situationen nicht scharf eingegrenzt und nur relativ unbestimmt und unstrukturiert ermittelt werden können; das würde zugleich bedeuten, daß anstelle der Angabe von konkreten Verhaltensweisen für bestimmte Situationen lediglich die Angabe von Verhaltensdispositionen (z.B. in der Form der Grundqualifikationen des Rollenhandelns) treten könnten. Insgesamt wäre davon auszugehen, daß in dem Maße, in dem es möglich wird, mit perfektionierten empirischen Methoden Situationen exakt zu erfassen und zu antizipieren, auch die Verhaltensspielräume der Betroffenen eingeengt werden könnten. Autonomie würde zur Improvisation für die Fälle, in denen die methodischen Unzulänglichkeiten keine exakte Bestimmung von Situationen und Verhaltensweisen erlauben.

Von diesen möglichen Auswirkungen der empirischen Ermittlung von Lernzielen her läßt sich der Vorwurf erheben, daß

Emanzipation als Leitgesichtspunkt des Ansatzes von ROBIN-SOHN nicht eingelöst bzw. nur verbal beteuert wird (vgl. BLANKERTZ, 1969; LENZEN, 1971, 118 ff.). Dieser Vorwurf kann zurückgewiesen werden, wenn die Situationen (auf deren Bewältigung Qualifikationen ausgerichtet werden sollen) individuelle Möglichkeiten zum Verhalten in der Situation nicht einengen im Sinne der Forderung eines kongruenten Verhaltens aller in diese Situation Gestellten, sondern daß die Qualifikationen dazu dienen, die eigenen Verhaltensmöglichkeiten angesichts der Situationen bewußt zu machen. Dies ist vorstellbar aufgrund von Verhaltensdispositionen, die dem einzelnen die Wahl zwischen Verhaltensalternativen in einer Situation einräumen.

Wenn die Gefahr gesehen wird, daß durch die Identifikation und Definition der Situation auch die Qualifikationen zur Bewältigung vorweggenommen werden und damit die Autonomiechancen von Individuen berührt werden, so liegt das vor allem an den relativ unklaren Begriffen von Qualifikation und Situation sowie an dem nicht eindeutig aufgeklärten Verhältnis von Qualifikation und Situation. Der Qualifikationsbegriff erscheint zu sehr als eindimensionales Konzept (primär bezogen auf konkrete Fertigkeiten und Kenntnisse in bestimmten Verwendungssituationen), während in den bisherigen Ausführungen mit der Qualifikation immer auch die Mehrdimensionalität der Qualifikation (vgl. 7.1.3.) betont wurde. Im Zusammenhang mit einem mehrdimensionalen Qualifikationsbegriff ergibt sich die Annahme alternativer Möglichkeiten des Verhaltens in Situationen; unter Berücksichtigung des hier im Kontext von hochqualifizierter Arbeit herausgearbeiteten Gesichtspunkts der Unbestimmtheit der Anforderungen und Leistungsziele des Arbeitshandelns kann nicht mehr von einer Eindeutigkeit der Situationen hinsichtlich der Definition des Qualifikationsbedarfs zu ihrer Bewältigung ausgegangen werden. Der wenig eindeutigen Situation entspricht die relativ abstrakte Kompetenz zur Strukturierung und generellen Bewältigung von Situationen. Die Auswahl der Curriculumele-



mente kann dann nicht allein an den bestimmten Anforderungen von eindeutig definierten Situationen orientiert werden, sondern muß verstärkt nach den Strukturen wissenschaftlicher Disziplinen erfolgen, durch die eine allgemeine Regelkompetenz aufgebaut werden kann. Die Betonung abstrakter Kompetenz schließt im Rahmen eines mehrdimensionalen Qualifikationskonzeptes die Bedeutung von Qualifikationselementen (Lernerfahrungen), die sich auf eng begrenzte und definierte Situationen beziehen, nicht aus. Im Unterschied zu ROBIN-SOHN erhalten dann Situationen stärker den Charakter von Tätigkeitsfeldern, von denen her eine Vermittlung der Orientierungsgesichtspunkte für die Auswahl von Lernerfahrungen und die Organisation von Lernprozessen möglich wird (vgl. 9.3.4.)

Von der Interpretation und der Verwendung des Situationsbegriffes hängt es schließlich ab, ob ein aufklärerisches und emanzipatives Moment in die Curriculumtheorie eingebracht wird oder ob eine Abschneidung individueller Verhaltensmöglichkeiten unterstellt wird. "Das Phänomen Situation kann als progressives Element sui generis gedacht werden und darf nicht nur als Resultat der Ermittlung gegenwärtiger Inhalte konkretisiert werden" (ZIECHMANN, 1973, 52).

Die Kritik an der empirischen Deduktion von Lernzielen geht damit in zwei Richtungen. Sie meldet Bedenken gegen die Beziehungen Situation-Qualifikation-Bildungsgegenstand an, weil diese mit der Annahme verbunden sind, Verhaltensweisen ausschließlich durch die Situation bzw. ihre eindeutig ermittelbaren Anforderungen zu determinieren; in einer den angegebenen Beziehungsverhältnissen folgenden empirischen Deduktion verbirgt sich die Gefahr, daß die anderen Curriculumdeterminanten mit der Folge außer acht gelassen werden, daß individuelle Dispositionsspielräume tendenziell zum Verschwinden gebracht werden könnten und damit Innovation allein abhängig würde von Expertenurteilen und Curriculumkonstrukteuren bzw. von deren Antizipation und Interpretation künftiger Lebenssituationen.

HUHSE (1968, 123) verweist unter Berücksichtigung der amerikanischen Curriculumdiskussion auf "offenbar im Curriculum selbst ausgleichende Faktoren, die einer allzu starken Einseitigkeit entgegenwirken", wenn Prioritätsentscheidungen zur Vernachlässigung von bestimmten Determinanten führen. Die Priorität einer Curriculumdeterminante hat demnach in der Praxis nicht die andere Determinanten ausschließende Bedeutung und Wirkung, die ihr in der Curriculumtheoriediskussion zugemessen wird. Ein solches Argument mag dazu führen, die befürchteten Folgen einer Deduktion der Lernziele von den Situationen her realistischer einzuschätzen, ändert jedoch nichts an der Berechtigung der Kritik des situationsorientierten Curriculumansatzes.

Die zweite Richtung der Kritik wendet sich gegen die konsensuelle Absicherung der empirisch-deduzierten Ziele durch die Experten und die Curriculumkonstrukteure. Nicht zuletzt soll durch diese Art der Legitimierung den empirisch-deduzierten Lernzielen die gleiche Dignität und Verbindlichkeit zukommen wie denen, die einmal von einer selbstverständlichen, auf Konsensus beruhenden Tradition getragen wurden. Tradierete Lernziele und Sozialisationsnormen sind dadurch gekennzeichnet, daß sie als Produkte eines historischen Prozesses, durch den eine bestimmte Konstellation von individuellen Interessen und Bedürfnissen, gesellschaftlichen Anforderungen sowie ein bestimmter Stand der Wissenschaft präsentiert wird, von den zu sozialisierenden Individuen vorgefunden werden. Für die Revision oder Neugestaltung von verbindlichen Normen (Fächer- oder Bildungskanon) wäre eine entsprechende Legitimationsbasis zu rekonstruieren, administrative Maßnahmen auf der Basis von Expertenurteilen scheinen unzureichend.

Es muß danach als Defizit von empirisch deduzierten Lernzielen angesehen werden, daß diese die Intentionen und Bedürfnisse der Betroffenen, aufgrund ihrer Situationsorientierung, weitgehend ausklammern bzw. nur durch die Expertenurteile vermittelt Berücksichtigung finden lassen. Daß Lern-

zielen nur dann Verbindlichkeit zukommen soll, wenn die Betroffenen - unter der Voraussetzung, daß die Ziele realisierbar sind und mit den Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen übereinstimmen - diese Ziele als verbindlich anerkennen, kann für den schulischen Bereich allerdings nur dann ein sinnvolles Postulat sein, wenn man die praktische Seite ausklammert, die darin besteht, Kinder an der Formulierung und Legitimierung von Lernzielen zu beteiligen. Im Zusammenhang mit der empirischen Deduktion von Zielen für die Weiterbildung wären die empirisch vorfindbaren Interessen und Bedürfnisse der durch die Lernziele Tangierten nicht nur über die Experten in den Prozeß der Curriculumentwicklung einzubringen.

#### 10.2. Betroffene als Experten - Öffnung des Ansatzes in der Weiterbildung

Unter dem Aspekt der Curriculumentwicklung für die Weiterbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften ist davon auszugehen, daß die Rolle der Experten in der Regel von den Betroffenen selbst übernommen werden kann. Keine andere Gruppe als die von der Curriculumentwicklung Betroffenen können über gegenwärtig und künftig erwartbare oder wünschbare qualifikationsrelevante Merkmale des Situationsbereiches bzw. Tätigkeitsfeldes bessere Auskunft geben und präzisere Informationen einbringen. Die Expertenrolle der Beteiligten hätte insbesondere für die Wirksamkeit der Curriculumdeterminanten "Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Individuen" Bedeutung. Es würde möglich werden, die einseitige Determinierung der Lernziele auszugleichen, die durch die empirische Deduktion der Lernziele von den Lebenssituationen her eintreten könnte. Durch die Konfrontation der Ergebnisse der Situationsanalysen mit den Interessen und Bedürfnissen der Betroffenen selbst könnte der Konsensus tatsächlich auf der Basis der Übereinstimmung von Ergebnissen der Situationsanalyse mit den Interessen und Bedürfnissen der Betroffenen gefunden werden.

Die Beteiligung der Betroffenen bzw. Adressaten setzt die Schaffung von Bedingungen der Beteiligung voraus, die eine Verzerrung der Ergebnisse weitgehend ausschließen. Es mußte insbesondere der Gefahr begegnet werden, daß die Kriterien für die Entscheidungsprozesse nicht durch unaufgeklärte, nicht-transparente Normvorstellungen gesteuert werden <sup>(3)</sup>. Diese Überlegungen zum Zusammenhang von Bewusstseins- und Informationsstand der Entscheidenden und der Ergebnisse der Entscheidungen führt dazu, daß nicht von vorneherein damit gerechnet werden kann, daß die Lernziele mit der tatsächlich möglichen Rationalität identifiziert, objektiviert und ausgewählt werden. Die Ergebnisse der empirischen Deduktion der Lernziele aus den Lebenssituationen dürften zwar eine wichtige Vorgabe für die Entscheidungsfindung darstellen, doch dürfte allein die Konfrontation von subjektiven Interessen und Normvorstellungen mit Ergebnissen objektiv ermittelter Situationsanalysen nicht ausreichen, die Effizienz der Entscheidungsfindung entscheidend zu steigern. Die Gefahr, daß unreflektierte Zielsetzungen aufgrund nicht-transparenter Normvorstellungen letztlich dominieren, kann nicht ausgeschlossen werden, wenn nicht ähnlich wie bei den sonstigen Experten Maßnahmen getroffen werden, die zur Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit der Betroffenen führen.

Im Rahmen des LOT- (lernzielorientierte Tests) Projektes (HILCHGIG u.a., 1971, 243 ff.) ist versucht worden, nicht-transparente Normvorstellungen, die bei der bisherigen Lehrplan- und Curriculumsarbeit (insbesondere in sogenannten Lehrplankommissionen) zur unbewussten Reproduktion von traditionellen Normvorstellungen geführt haben, mit Mitteln der Sozialwissenschaften aufzudecken und zu überwinden. Das Projekt konzentriert sich in einem Drei-Phasen-Modell von Curriculumsentwicklung (Entdeckung, Entwicklung und Formulierung von Lernzielen; Entscheidung über Lernziele; Realisierung der Lernziele durch Entwicklung von Kursen und Projekten) auf den Prozeß der empirischen Überprüfung und rationalen Gestaltung der Entscheidung über Lernziele. Um die Ent-

scheidung im Hinblick auf ihre Resultate zu verbessern, wird in diesem Projekt ein Modell für die Analyse und Planung der Informations- und Entscheidungsprozesse entworfen, das die inhaltlichen Kategorien von Informationen angibt, die bei der Formulierung und Entscheidung von Lernzielen erforderlich sind:

"- Gesamtmenge alternativer Lernziele

- Informationen über sozio-kulturelle Umwelt
- Informationen über anthropologisch-psychologische Zustände der Adressaten
- Informationen über das Resultat der Lernprozesse
- Präferenzen hinsichtlich der Lernziele
- Präferenzen hinsichtlich der Resultate der Lernprozesse
- Erwartungen hinsichtlich des durch die eintretenden Resultate der Lernprozesse zustande gekommenen Ertrags"

(HALLER, 1971, 153; vgl. auch FLECHSIG, 1970, 25 ff.).

Diese Informationen können zum größten Teil nur aus empirischen Analysen gewonnen werden. Das Verhältnis der aus den Lebenssituationen empirisch deduzierten Lernziele zu den Entscheidungsprozessen der Betroffenen läßt sich verdeutlichen. Die empirisch deduzierten Lernziele gehören hier zusammen mit weiteren Informationen in den Rahmen der Gesamtmenge alternativer Lernziele, die die Grundlage für Entscheidungsprozesse darstellen. Auch für ROBINSOHN sind diese weiteren Informationen nicht unwichtig, wie an der Auswahl der Experten und den Vorkehrungen zur Verbesserung der Expertenurteile abzulesen ist. Gegenüber der Beziehung Situation-Qualifikation-Bildungsgegenstand, verstanden als ein empirisch zu deduzierender Zusammenhang, haben sie aber nur untergeordnete Bedeutung.

Dagegen ist der Ansatz bei der Verbesserung der Entscheidungsprozesse umfassender und deshalb geeignet, den situationsorientierten Ansatz unter dem Gesichtspunkt der Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen zu erweitern und zu verbessern. "Es geht nicht darum,



Lernziele aufgrund empirischer Analysen festzulegen, sondern aufgrund empirischer Bewährung die Prozesse zu verbessern, mit denen Lernziele gesucht, formuliert und entschieden werden sollen. Indem also geplante und überprüfte neue Erfahrungen stattfinden sollen, läßt sich in diesem Zusammenhang von einer innovativen Empirie sprechen" (HALLER, 1971, 155).

In die Informations- und Lernprozesse zur Verbesserung des Prozesses bei der Findung, Formulierung und Wahl der Lernziele gehen als bestimmende Größe auch die Strukturzusammenhänge der Wissenschaft ein, aus denen sowohl Anhaltspunkte und Mittel für die Aufdeckung und Revision der Normvorstellungen als auch die für die Analyse und Bewältigung von Situationen zu gewinnen sind. Die Tendenz zur Eindimensionalität in der Bestimmung der Lernziele durch die empirische Deduktion der Anforderungen von Situationen wird durch die Beteiligung der Betroffenen an der Formulierung und Entscheidung von Lernzielen sowie durch die Maßnahmen zur Verbesserung des Prozesses bei der Entscheidung über Lernziele aufgebrochen, zugunsten einer Vergrößerung der alternativen Möglichkeiten und Offenheit in der Verfolgung von Lernzielen.

Diese Offenheit wird insbesondere dann deutlich, wenn die Beteiligung der Betroffenen als Experten an der Curriculumentwicklung unter dem Tätigkeitsfeldbegriff als Ansatz für die Vermittlung curriculumrelevanter Orientierungsgesichtspunkte betrachtet wird. Ausgehend von den Betroffenen als Angehörige eines Tätigkeitsfeldes sind sie in ihrer Rolle als Experten dieses Tätigkeitsfeldes nicht nur Träger von Informationen, sondern zugleich in Lern- und Kommunikationsprozesse einbezogen (Gruppendiskussions-Verfahren), in denen sowohl eine Konfrontation mit den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Tätigkeitsfeldes stattfindet als auch die Reflexion auf die eigene Tätigkeit und das Tätigkeitsfeld erfolgen kann. Insofern kann die Beteiligung am Curriculumentwicklungsprozeß als verkleinertes Modell einer Weiter-

bildung von Hochqualifizierten angesehen werden. Curriculare Verfahren zur Institutionalisierung von Weiterbildung werden somit selbst Teil von Weiterbildung.

### 10.3. Curriculumentwicklung für die Weiterbildung

Vom situationsorientierten Ansatz einer Curriculumentwicklung ausgehend wurden im Zusammenhang mit der Diskussion dieses Ansatzes Alternativen bzw. Modifikationen sichtbar, die bei unterschiedlichen Verfahrenselementen ansetzen. Unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen der Weiterbildung können sich solche Veränderungen u.a. auf die Rolle der Beteiligten, d.h. ihre Rekrutierung und Zusammensetzung ebenso erstrecken wie auf die Einbringung von Informationen. In diesem Zusammenhang erhalten dann auch neben dem Gesichtspunkt der mit Verwendungssituationen zusammenhängenden Anforderungen, andere Orientierungsgesichtspunkte für die Auswahl von Lernerfahrungen wie z.B. die Interessen und Bedürfnisse der Individuen sowie die von den Strukturen der wissenschaftlichen Disziplinen her ableitbaren Kriterien eine stärkere Bedeutung. Insofern könnte davon gesprochen werden, daß sich der für den schulischen Bereich entworfene situationsorientierte Ansatz unter den Bedingungen der Weiterbildung in Richtung auf eine weitere Berücksichtigung von Orientierungsgesichtspunkten öffnen läßt. Auch die Rolle von Experten übernehmenden potentiellen Weiterbildungsteilnehmer und ihre Einflußnahme auf die Gestaltung der Weiterbildungsprogramme betonen das aktive Element der Gestaltung gegenüber der überwiegend technischen Deduktion bzw. Ermittlung von Zielen und Inhalten. Dieses aktive bzw. interaktive oder kommunikative Element ist insbesondere für die Legitimierung der curricularen Entscheidungen von Bedeutung. Im Rahmen des situationsorientierten Ansatzes stützt das zu entwickelnde Curriculum seine Verbindlichkeit auf die empirischen Argumente bzw. auf den Konsensus der Experten über die Geltung dieser Argumente; diese Basis der Legitimierung wird verbreitert, wenn die von den Entscheidungen Be-

troffenen in den curricularen Ausarbeitungs- und Entscheidungsprozeß einbezogen werden. Damit wird vermieden, daß, wie im Falle einer rein sozialtechnologischen Deduktion, die administrativen Instanzen und Curriculumkonstrukteure allein die Verbindlichkeit stiftende Funktion übernehmen, die früher durch die Tradition begründet wurde.

Es kann jedoch bezweifelt werden, daß administrative Planungsinstanzen Äquivalente der Legitimität zu denen der Tradition erzeugen können, ein neuer Wertekonsensus bedarf sicherlich einer breiteren Basis, die in der öffentlichen Verantwortung für das Bildungswesen zu suchen ist <sup>50)</sup>; es "... treten ... die Strukturen wert- und normbildender Kommunikationen in ihr Recht, die als einzige Motivgeneratoren übrig bleiben, wenn nicht manifester Zwang angewendet werden soll" (HABERMAS, 1974, 74).

#### 10.3.1. Das offene Curriculum

Ein solcher legitimationsfördernder Kommunikationsprozeß kann hergestellt werden, wenn Lernende nicht ausschließlich als Adressaten von Lernzielen angesehen werden, sondern wenn sie zusammen mit den Planungsinstanzen in dem Prozeß der Curriculumentwicklung zusammenwirken können. Der Akzent der Curriculumforschung und -entwicklung liegt unter diesen Bedingungen weniger auf der empirischen Deduktion von Lernzielen als auf der Schaffung von Voraussetzungen zur Herstellung des Kommunikationsprozesses, zu denen nicht zuletzt die Informations- und Lernprozesse gehören, die - wie oben genannt - für die Verbesserung der Resultate bei der Formulierung und der Entscheidung der Lernziele erforderlich sind. Es liegt in der Intention eines Ansatzes, der die Betroffenen an der Curriculumentwicklung beteiligt, daß er für alternative Lernprozesse offen ist und den Beteiligten immer wieder die Chance einräumt, situationsspezifisch bedingte neue Probleme mit Hilfe von individuellen Lernerfahrungen zu bewältigen. An einem solchen Ansatz muß insbeson-

dere der Weiterbildung gelegen sein. Nicht zuletzt die große Praxisnähe der Weiterbildung legt ein Curriculum nahe, das "offen" ist, um den ständig wachsenden und wechselnden Anforderungen der Lebenssituationen entsprechen zu können. Ein "offenes Curriculum", wie es als eine Art Gegenmodell zum "geschlossenen" klassischen Modell des "teacher-proof"-Curriculum entwickelt worden ist, kann individuellen Bedürfnissen sowie rasch sich ändernden Situationsanforderungen besser entsprechen. Das offene Curriculum (vgl. GERBAULET u.a., 1972; BRÜGELMANN, 1972, 16 ff.; Deutscher Bildungsrat, 1974) wird in Abgrenzung zum geschlossenen Curriculum entworfen. "Gegenüber dem klassischen Curriculum-Modell enthält dieses Modell des offenen Curriculums ein Mehr an bewußt ausgelegtem Handlungsspielraum für die Lehrenden und Lernenden. Es verzichtet auf Lernziele, die ausschließlich in beobachtbaren Verhaltensäußerungen angegeben sind. Es wendet sich gegen eine Planung, durch die der Ablauf von Lernvorgängen bis ins einzelne festgeschrieben wird. Die Überprüfung seiner Ziele ist auf beschreibende, begründende und auslegende Verfahren angewiesen; Verhaltensmessungen reichen nicht aus" (Deutscher Bildungsrat, 1974, 21 f.). BRÜGELMANN (1972, 16 ff.) versucht, durch sechs Merkmale die Unterscheidung zwischen einem geschlossenen und einem offenen Curriculum-Modell anzugeben.

Das offene Curriculum zeichnet sich danach aus durch

- "Offenheit des Entwicklungsprozesses", die sich auf die prinzipielle Unabgeschlossenheit der Curriculumprodukte bezieht;
- "instrumentale Offenheit", nach der zum Beispiel die Beziehungen zwischen Situation-Qualifikation und Curriculumelement nicht einen strengen Ableitungszusammenhang darstellen, sondern lediglich hypothetische Verknüpfungen bezeichnen;
- "normative Offenheit", in der sich die alternativen Lernangebote des offenen Curriculums ankündigen;
- "didaktische Variabilität", mit der der Einsatz einer Plu-

ralität von Konstruktionsprinzipien des Unterrichts angesprochen wird;

- "Inhaltsoffenheit", die die Integration unterschiedlich begründeter Lernerfahrungen (interdisziplinär, situationspezifisch) ermöglicht;
- "Offenheit des Lernerfolgs", durch die individuelle Lernerfahrungen in gemeinsamen Lernsituationen möglich werden sollen.

In der Kombination dieser Merkmale ergibt sich das offene Curriculum, das geeignet ist, nicht nur Konfliktlagen und Folgeprobleme, die bei der Durchsetzung geschlossener Curricula unvermeidlich sind, zu vermindern oder zu vermeiden; SACHS/SCHEILKE (1972, 46 ff.) nennen unter anderem die Probleme der ausgesperrten Bedürfnisse, der Entfremdung, der Legitimitätseinbuße und des Ideologieverdachts, die bei der Planung und Durchsetzung von geschlossenen Curricula auftreten. Das offene Curriculum begünstigt dagegen auch aufgrund seiner Offenheit gegenüber der Teilnahme der Betroffenen an Entwicklung und Kontrolle, die Wahrnehmung individueller Bedürfnisse und Interessen ebenso wie die flexible Ausrichtung auf situationsspezifische Anforderungen. Umgekehrt muß jedoch die Anwendung des offenen Curriculums mit der Einbuße an technischer, d.h. zweckrationaler Verfügbarkeit über die Lernprozesse bezahlt werden, die durch das Curriculum als "organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele" (Deutscher Bildungsrat, 1970, 58) hergestellt werden soll.

Durch das offene Curriculum, das sich auch durch eine flexible Kodifikationsform auszeichnet, wird nicht nur die Reichweite der technischen Verfügbarkeit reduziert, sondern auch die Gefahr der Ideologiehafteit eingeschränkt. Die einseitige Bestimmung der Lernprozesse durch nur eine Curriculumldeterminante (wie z.B. in einem strikten situationsorientierten Ansatz) - die mit bestimmten gesellschaftlichen Interessen verknüpft sein kann - impliziert, daß sich das



Curriculum weder allen gesellschaftlichen Interessenlagen gleichmäßig öffnet noch daß die sozio-ökonomischen Implikationen einer Curriculum determinanten aufgeklärt werden. Umgekehrt bedeutet Offenheit des Curriculums, daß sich Ansprüche auf Bestimmung der Lernprozesse in den Kommunikationen zwischen den Beteiligten rechtfertigen und kritisch in Frage stellen lassen müssen <sup>51)</sup>. Die Curriculumentscheidungen, für die die Kommunikationsprozesse die Legitimationsbasis abgeben, bedürfen unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung der Resultate der Entscheidungsprozesse einer Informationsbasis, die nur durch Wissenschaft und Forschung bereitgestellt werden kann. Die Forschung selbst ist deshalb an dem Kommunikationsprozeß zu beteiligen. Sozialwissenschaft und Erziehungswissenschaft, die neben anderen Fachwissenschaften insbesondere für eine solche Interaktion in Frage kommen, leisten ihren Beitrag zu einer Begründung von Lernzielen dabei von unterschiedlichen Gesichtspunkten her: Analysen sozialer Strukturen einerseits und Analysen der Organisation von Lernprozessen unter didaktischer Perspektive andererseits bezeichnen diese Beiträge, die sich in ihren Schwerpunkten auf unterschiedliche Phasen der Curriculumentwicklung beziehen. Beide Disziplinen suchen durch ihren Beitrag das Defizit an verbindlichen Bezugsgrößen an didaktischen Auswahlkriterien für den Prozeß der Entscheidung über Curricula zu decken. - Das Modell des offenen Curriculums entspricht der auf Erhöhung der Variationsspielräume und Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten angelegten Strategie vom Typus "Integration".

#### 10.3.2. Modelle der Curriculumkonstruktion für die Weiterbildung

Welchen Anteil die sozialwissenschaftliche Forschung an der Praxis der Lernzielfindung im Weiterbildungsbereich nehmen kann, hängt mit davon ab, in welcher Weise das Zusammenspiel von sozialwissenschaftlicher Forschung, Lernzielplanung und Weiterbildungspraxis institutionalisiert und organi-

siert ist. BUTTGEREIT u.a. (1973, 29 ff.) sowie DIECKMANN u.a. (1973) versuchen, den Beitrag der Sozialwissenschaft im Zusammenhang mit denkbaren Interaktionsmodellen von Forschung, Planung und Praxis im Bereich der Weiterbildung zu beschreiben. Bei der Wahl der Modelle orientieren sie sich an den Modellen der Politikberatung von HABERMAS (vgl. 8.3.2.), in denen mögliche Alternativen des Zusammenwirkens von wissenschaftlicher Forschung und politischer Praxis unterschieden werden.

Das "Systemzwangmodell" (das dem technokratischen Modell bei HABERMAS entspricht) wird weitgehend mit dem situationsorientierten Curriculumansatz identifiziert. Die Aufgabe der Forschung besteht in diesem Modell in der empirischen Deduktion von Lernzielen, wobei der von ROBINSOHN vorgesehene Ableitungszusammenhang von Situationen-Qualifikationen-Lernprozessen zugrundegelegt wird. Die bereits oben diskutierten Annahmen dieses Modells auf der prognostischen Ebene und auf der Ebene der Begründung von Normen gehen davon aus, daß es möglich sein soll,

- relativ eindeutige Relationen zwischen den antizipierten Situationen, den entsprechenden Qualifikationen und den zugehörigen Lernprozessen aufzudecken sowie
- das für die ausgemachten Situationen angemessene Verhalten exakt zu beschreiben und damit als Norm verbindlich zu machen (vgl. BUTTGEREIT u.a., 1973, 31).

Systemzwangvorstellungen sind diesen Annahmen deshalb immanent, weil suggeriert wird, daß situationsbezogene Verhaltensnormen technisch ermittelbar und konstruierbar sind, obwohl es bisher kaum gelungen ist, "komplexere Beziehungen zwischen erworbenen Voraussetzungen und zwischen situationsbezogenen Leistungen darzustellen" (ebd., 31). Die tendenzielle Unbestimmtheit der Anforderungen, die damit ausgedrückt wird, wurde hier (vgl. 7.) für die Gruppe der hochqualifizierten Arbeitskräfte dargestellt. Außerdem konkretisiert sich der Systemzwang in der mangelnden gesellschafts-

theoretischen Reflexion der Entstehungsbedingungen der Situationen auf die hin qualifiziert werden soll, so daß mit der Extrapolation einer einmal gegebenen Situationskonstellation, insbesondere für die Weiterbildung, die Gefahr der Fortschreibung einer bestimmten Qualifikationsverteilung besteht.

Das "privatistische Modell" geht von der denkbaren Möglichkeit aus, daß allein der von potentiellen Teilnehmern einer Weiterbildung geäußerte Bildungswunsch als Planungsdatum von den Planungsinstanzen akzeptiert wird. Die Aufgabe der Forschung besteht in diesem Modell in der Erhebung der Bildungswünsche von potentiellen Teilnehmern und deren Transposition in Lernziele und Lernprogramme von Bildungsinstitutionen. Während also im Systemzwangmodell analog zu dem nachfrageorientierten Ansatz der Bildungsplanung die Bildungsmöglichkeiten von den Anforderungen in Lebenssituationen (und damit von den Anforderungen in Verwendungssituationen des Beschäftigungssystems) bestimmt werden, dominieren im privatistischen Modell, analog zum angebotsorientierten Ansatz der Bildungsplanung, die individuellen Bedürfnissen entsprechenden Bildungsziele und Curriculumelemente.

Während jedoch im angebotsorientierten Ansatz davon ausgegangen wird, daß die Bildungswünsche sich an den gegebenen Möglichkeiten des Bildungssystems und seinen Programmen orientieren, geht das privatistische Modell davon aus, daß die individuell geäußerten Bildungswünsche **a l l e i n** und ausschließlich Richtgröße für die Gestaltung der Bildungsprogramme angeben. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, "daß die Freiheit und Vernunft des einzelnen bei der Artikulation von Bildungswünschen tendenziell unbegrenzt sei" (ebd., 33). Diese Annahme übersieht jedoch, daß Bedürfnisse nicht Ausdruck natürlicher Interessen darstellen, die eine prästabilisierte Harmonie von privaten und öffentlichen bzw. gesellschaftlichen Interessen zur Folge haben. Weil Bedürfnisse immer schon durch primäre und sekundäre Soziali-

sation präformiert sind, kann die Erhebung von Bedürfnissen immer nur diese sozial vermittelten Bedürfnisse erbringen, wobei die Unterscheidung von latenten und manifesten Bedürfnissen zusätzlich die Schwierigkeiten der Erhebung andeutet.

Die individuelle Artikulierung von Bildungswünschen kann andererseits für die Curriculumkonstruktion nicht unbeachtet bleiben. Offensichtlich ist ihre Bedeutung aber an Voraussetzungen und Bedingungen der Artikulation gebunden, die geeignet sind, Manipulation und Verzerrung der Bildungswünsche weitgehend zu verhindern. Voraussetzungen und Bedingungen für die Artikulation von Bildungswünschen im Hinblick auf Lernziele sollen durch das "kritische Interaktionsmodell" der Curriculumkonstruktion hergestellt werden. Den Sozialwissenschaften kommt in diesem Modell allgemein die Aufgabe zu, die wechselseitige Aufklärung der Beteiligten (Planungsinstanzen, Lehrende und Lernende) voranzubringen. Dazu bedarf es der inhaltlichen Voraussetzungen, die durch empirisch-kritische Analysen der Sozialwissenschaften geleistet werden müssen. Vorstellbar sind Analysen, die sich auf die Kategorien von Informationen beziehen, die das LOT-Projekt (vgl. 10.2.) einsetzte, um den Prozeß der Formulierung und Entscheidung von Lernzielen im Hinblick auf die Resultate zu verbessern. Es bedarf weiter auch der formalen Voraussetzungen, die sich - im Gegensatz zu den vorangegangenen Modellen - auf die Herstellung eines Interaktions- und Kommunikationsprozesses der Beteiligten beziehen, um die von den Sozialwissenschaften gelieferten Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der Artikulierung von Bildungswünschen und Lernzielen zu diskutieren und zu reflektieren. Dabei liegt es in der Intention des kritischen Modells, daß der Prozeß der Curriculumkonstruktion im Rahmen des Modells nicht bis zur positiven Formulierung von Lernzielen vorangetrieben werden kann; der Beitrag der sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung soll bewußt auf das Vorfeld der Curriculumplanung, d.h. auf die Ebene methodischen Han-

delns beschränkt bleiben. Durch diese bewußte Beschränkung wird verdeutlicht, daß die sozialwissenschaftlich orientierte Forschung nur einen Beitrag zur eigentlichen Curriculumkonstruktion leistet, der primär in der Einbringung von Informationen und empirischen Argumenten besteht; zugleich wird in dieser Beschränkung auf den Verfahrensaspekt der Curriculumentwicklung aufmerksam gemacht, der die kommunikativen Prozesse beim Zustandekommen von Curriculumentscheidungen bezeichnet.

Abgesehen von dem systematischen Ort eines Beitrags der sozialwissenschaftlichen Forschung im Rahmen eines curricularen Verfahrens kann der damit beanspruchte Beitrag durch den bisherigen Stand der sozialwissenschaftlich orientierten Weiterbildungsforschung und -theorie noch keineswegs eingelöst werden. Die von den Sozialwissenschaften zu schaffenden Grundlagen zur Artikulierung von Lernzielen für die Weiterbildung stehen noch weitgehend aus. Die globale Aufgabe "Analyse der sozialen Strukturen", die den Sozialwissenschaften zugedacht ist, wird von BUTTGEREIT u.a. daraufhin zugespitzt, "den Einfluß der verschiedenen gesellschaftlichen und staatlichen Interessen auf Qualifizierungs- und Dequalifizierungsprozesse von Individuen und Gruppen zu untersuchen" (1973, 30). Die Ergebnisse empirischer Analysen von Qualifizierungs- bzw. Dequalifizierungsprozessen verschiedener sozialer Gruppen sollen den potentiellen Teilnehmern von Weiterbildung zugänglich gemacht werden, so daß auf der Folie dieser Ergebnisse die Artikulation von Interessen und bedürfnisadäquaten Lernzielen erfolgen kann. Voraussetzung dazu ist eine "bestimmte Kommunikationsstruktur zwischen sozialwissenschaftlicher Theorie, der Planung im Bildungsbereich und den praktischen Lernprozessen" (ebd., 30). Über die Feststellung der Notwendigkeit der Institutionalisierung dieser Interaktion hinaus wird die Kommunikationsstruktur nicht näher bestimmt. Der Akzent des nicht ausgeführten Interaktionsmodells liegt in der Herausstellung der Offenheit und der Vergrößerung der Entscheidungsspielräume bei der Begründung von Lernzielen gegenüber den



anderen Modellen einer deduktiven Curriculumentwicklung, in denen die Bezugsgrößen für die Lernprozesse fixiert sind, d.h. in spezifischen Abhängigkeitsverhältnissen und Verursachungsketten befangen bleiben.

Dementsprechend steht nicht das Produkt der Curriculumkonstruktion im Vordergrund, sondern die Orientierung am Prozeß seiner Entstehung. Der betonte Prozeßcharakter verdeutlicht die prinzipielle Unabgeschlossenheit der Curriculumkonstruktion und ihre Offenheit gegenüber Revisionen.

Die Curriculumentwicklung nach dem kritischen Interaktionsmodell richtet sich gegen eine ausschließlich empirisch- (wissenschaftliche) Deduktion von Lernzielen; in dieser Frontstellung wird keine Unterscheidung nach Curriculumquellen gemacht: die Resultate der Ableitungen von Lernzielen aus den Strukturzusammenhängen wissenschaftlicher Disziplinen <sup>52)</sup>, aus Lebenssituationen oder individuellen Bildungswünschen können aufgrund - der oben ausgeführten - unaufgeklärten normativen Implikationen nicht zur ausschließlichen Orientierungsgröße für Lernprozesse gemacht werden, obwohl alle genannten Ableitungszusammenhänge wichtige Gesichtspunkte für die Bestimmung von Lernzielen darstellen. Die Analysen der Curriculumressourcen stellen im Vorfeld der Curriculumentwicklung nur die Basis für die Auswahl von Lernzielen her. Damit die Curriculumentwicklung nicht in Funktionalismus aufgeht, sind die deduktiven Ableitungen durch induktive Verfahren und Konsensusbildung zu ergänzen und zu überlagern. "Die Bestimmung von Lernzielen verlangt ... ein schrittweises induktives Verfahren, das von der Reflexion konkreter Erkenntnisse und Einsichten, Einstellungen und Verhaltensrepertoires ausgeht, die sowohl durch die Struktur wissenschaftlicher Disziplinen als auch durch kulturelle Traditionen vorgegeben sind; sie verlangt ein Verfahren, das diese Reflexion mit den Gesichtspunkten der gesellschaftlichen Relevanz konfrontiert und schließlich zu einer Beurteilung und Auswahl von Lernzielen unter lern- und motivationspsychologischen Gesichtspunkten führt" (GERBAULET u.a., 1972, 82) <sup>53)</sup>.

### 10.3.3. Systemzwangmodell und Weiterbildung

Das Systemzwangmodell geht davon aus, daß es möglich ist, Lernziele empirisch aus den Anforderungen der Lebenssituationen zu deduzieren. Stärker noch als bei den schulischen Lernprozessen scheint die Praxismähe der Weiterbildung eine empirische Deduktion von Lernzielen aus Lebenssituationen nach dem Systemzwangmodell für die Curriculumkonstruktion der Weiterbildung nahezulegen. Feineinstellung des Qualifikationspotentials nach den Anforderungen der Verwendungssituationen in Arbeit und Beruf als Aufgabe der Weiterbildung im Marktmodell bestätigt diese Tendenz. Die Anwendung des Systemzwangmodells der Curriculumkonstruktion im Bereich der Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte dürfte Auswirkungen für die Qualifikationszusammensetzung der Teilnehmer ebenso nach sich ziehen wie für den organisatorischen und strukturellen Kontext der Lernprozesse.

Berufsbegleitende Weiterbildung und Lernphasen im periodischen Wechsel mit Arbeits- und Praxisphasen, die sich, so wie das Systemzwangmodell es angibt, an Lernzielen orientieren, die empirisch von den Verwendungssituationen hergeleitet werden, tendieren dazu, jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die aktuell sind, d.h. in der derzeitigen Arbeitssituation gefordert werden. Die Lernprozesse beziehen sich - entsprechend den definierten Anforderungen der Verwendungssituation - auf Qualifikationselemente, die primär instrumentellen Charakter haben sowie auf solche normative Orientierungen, die dem spezifischen Organisationskontext entsprechen und deshalb nur geringe Innovationseffizienz aufweisen dürften. Das Spektrum möglicher Verhaltensweisen wird so unter dem Gesichtspunkt des kurzfristigen Erwerbs und des Einsatzes in bestimmten Situationen künstlich reduziert. Jene Qualifikationen und Orientierungen der Arbeitsrolle, die nicht unmittelbar den Arbeitsvollzug in den analysierten Verwendungssituationen dienen, werden aus dem Spektrum möglicher Lernziele der Wei-

terbildung ausgeblendet. Für die akademische Qualifikation, deren konstitutive Elemente gerade in jenen über die konkrete Situation und ihre Anforderungen hinausreichenden Qualifikationselementen zu sehen sind, bedeutet eine solche Reduzierung im Qualifikationsspektrum eine Einbuße im Gesamtverhaltensrepertoire. Langfristig bedeutet diese Einbuße an praktischer Kompetenz, insbesondere verstanden als Sozialkompetenz, eine Dequalifizierung von hochqualifizierten Arbeitskräften <sup>54)</sup>, denn die an den konkreten Verwendungssituationen orientierten Lernziele lassen die nicht direkt zur Bewältigung der Situationen notwendigen Fähigkeiten nicht nur als erstrebenswert und nützlich erscheinen, sondern als dysfunktional.

Unter den genannten Bedingungen trägt die Weiterbildung nur kurzfristig und einseitig zu einer Qualifizierung bei, während sie langfristig die Entstehung von Inkompatibilitäten zwischen benötigten sowie tatsächlich erzeugten und verfügbaren Qualifikationen begünstigt. Durch die einseitige Orientierung der Lernprozesse an bestimmten Situationen werden langfristig die Qualifikationselemente aus einer Gesamtqualifikation eliminiert, die langfristig verwertbar sind und zugleich innovative Effekte nach sich ziehen können. Damit besteht die Gefahr einer Desintegration der Gesamtqualifikation; gerade die für die akademische Qualifikation konstitutiven Elemente gehen tendenziell verloren: Selbständige und wissenschaftliche Orientierung im Handeln und damit in noch nicht bestimmten, unstrukturierten Situationen, die erst noch erschlossen werden müssen und für die deshalb noch nicht die adäquat bestimmten Verhaltensweisen bestehen können. Neben den Folgen für die individuellen Verhaltensrepertoires sind die Auswirkungen auf das innovative Potential von Organisationen absehbar. Indem Innovationsverhalten nicht mehr angestrebt wird, können auch die Merkmale einer innovativen Organisation (vgl. 14.2. Anm. 24) nicht entstehen bzw. erhalten werden.

Durch die Orientierung der Lernprozesse an Lernzielen, die aus Situationsanforderungen empirisch deduziert werden, wird im Bereich hochqualifizierter Bildung die als relative Autonomisierung des Bildungssystems gekennzeichnete Entwicklung zurückgenommen. Das Bildungssystem kann sich nicht mehr der direkten Abhängigkeit von den kurzfristigen und aktuellen Anforderungen des Beschäftigungssystems zurückziehen; es wird daran gehindert, quantitativ und qualitativ überschüssige Qualifikationen hervorzubringen.

Der Zusammenhang zwischen organisatorischen und strukturellen Merkmalen eines Sozialisationskontextes und bestimmten Sozialisationseffekten (vgl. 6.1.1.) weist darauf hin, daß die auf kurzfristige und aktuelle Arbeitsanforderungen abzielenden Qualifikationen und Orientierungen nur in einem organisatorischen und strukturellen Kontext zu erreichen sind, der die realistische Einsicht in die Verwendungssituationen von Arbeitsorganisationen und damit eine Lernzielkontrolle durch Erfahrung im Tätigkeitsbereich ermöglicht <sup>55)</sup>. Der Einbau von Praxis- bzw. Arbeitsphasen in die Lernphasen bzw. der periodische Wechsel von Ausbildung und Arbeit verändert den organisatorischen und strukturellen Kontext in Richtung auf eine "Dualisierung". Der Sozialisationskontext nach dem Typ "Berufslehre" verstärkt sich gegenüber dem Typ "Schule"; damit aber tritt die von LÜSCHER (vgl. 6.1.) festgestellte Gefahr ein, daß in den sogenannten "gemischten" Sozialisationsorganisationen auf die dort dominierenden organisationsspezifisch definierten Ziele hin qualifiziert wird, während die Anforderungen aus organisationsübergreifenden Zusammenhängen und anderen Lebensbereichen als Qualifikationsziele relevant sind. Die Übertragung der Prinzipien des "dualen Systems" aus dem Sekundarbereich in den tertiären Bereich und die Weiterbildung bezeichnen dann die Reduzierung von öffentlicher Verantwortung und Kontrolle zugunsten einer Teilprivatisierung des Bildungssystems.

## 11. Zusammenfassung des zweiten Teils

Im Hinblick auf eine Institutionalisierung öffentlich verantworteter Weiterbildung für Hochqualifizierte werden grundlegende Aspekte der Weiterbildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem behandelt. Dabei wird von der Funktion der Weiterbildung ausgegangen, die Probleme wachsenden Wissens und sozialen Wandels zu bewältigen. Es werden im Kontext der Begriffe "Lernen des Lernens" und "Lebenslanges Lernen" Weiterbildungsstrategiekonzepte unterschieden, die in ihren Schwerpunkten auf unterschiedliche inhaltliche Aufgaben und differente Gruppen von Positionsinhabern ausgerichtet sind. Auf dem Hintergrund unterschiedlicher Modelle von Interdependenzen zwischen Qualifikations- und Arbeitsplatzstruktur lassen sich die Weiterbildungsstrategiekonzepte vereinfachend dahingehend interpretieren, daß sie zwischen Gruppen von Positionsinhabern differenzieren, von denen die eine überwiegend definierte Routineaufgaben und die andere überwiegend Strukturierungs- und Innovationsaufgaben zu erfüllen haben. Die diesem Differenzierungsprozeß folgende Weiterbildung erfüllt für die erste Gruppe primär die Funktion der Vermittlung exogen entstandenen Wissens, während sie für die zweite zugleich auch die Aufgabe übernimmt, die Einheit von Arbeit und Lernen am Arbeitsplatz wenigstens tendenziell aufrechtzuerhalten.

Der Prozeß der Zuweisung zu den unterschiedenen Gruppen von Berufspositionen erfolgt in der Regel aufgrund des beruflichen Sozialisationsprozesses, der damit sowohl unter dem Aspekt der Kontinuität und Kumulation von Lernprozessen bzw. -erfahrungen als auch unter dem der Zuordnung von Sozialisationseffekten zu Sozialisationsorganisationen von Bedeutung ist. Das damit berührte Problem der Determinierung der Weiterbildung durch die aufgrund des beruflichen Sozialisationsprozesses erworbene Arbeitsrolle und den mit ihr verbundenen Lernchancen führt zu zentralen Gestaltungsfragen der Weiterbildung. Dabei stellt sich sowohl die Frage, inwieweit Weiterbildung nur die durch den beruflichen Soziali-



sationsprozeß festgelegten Chancen realisiert oder darüber hinaus an einem weiteren Spektrum von Möglichkeiten (Integration) orientiert wird als auch die Frage, inwieweit Konstruktionselemente von Sozialisationsorganisationen, die im beruflichen Sozialisationsprozeß mit bestimmten Sozialisationseffekten verbunden sind, auch für die Organisation von Weiterbildung Bedeutung besitzen. Für die Gruppe der Hochqualifizierten ergibt sich - ohne auf bildungspolitische Postulate zurückzugreifen - aus den Sozialisationseffekten des beruflichen Sozialisationsprozesses und den in der Regel immanenten Lernchancen der Arbeitsrolle ein großer Gestaltungsspielraum für die Weiterbildung; dies führt zu Frage, an welchen Orientierungsgesichtspunkten die Lernprozesse von Hochqualifizierten in der Weiterbildung ausgerichtet werden können.

Die Frage nach den Orientierungsgesichtspunkten erfordert ein näheres Eingehen auf das Verhältnis von hochqualifizierten Berufstätigkeiten zu den akademischen Qualifikationen, die zur Ausübung dieser Berufstätigkeiten qualifizieren. Dieses Verhältnis ist insbesondere durch die Indeterminiertheit der Anforderungen charakterisiert, die die Formulierung von eindeutigen Anforderungskriterien und die Bestimmung entsprechender Qualifikationen erschweren oder nahezu unmöglich machen. Das von indeterminierten Anforderungen und von der Mehrdimensionalität der Qualifikationen geprägte Verhältnis führt zu typischen Überschüssen in der Qualifikation, weil nicht alle Fähigkeiten unmittelbare Verwendung im Beschäftigungssystem finden sowie zu ebenso typischen Defiziten, die sich aus Anforderungen aus konkreten Arbeitsvollzügen ergeben.

Das Verhältnis von Qualifikationen und Anforderungen ist Ausdruck der institutionell getrennten Teilsysteme von Bildung und Beschäftigung. Spezifische Entwicklungen in beiden Teilsystemen machen die Institutionalisierung veränderter Abstimmungsmechanismen erforderlich; neben und zum Teil an

die Stelle der primär punktuell eingesetzten Zuordnungsmechanismen von Qualifikationen und Anforderungen tritt die kontinuierliche Zuordnung und Abstimmung durch Sozialisationsprozesse, d.h. Weiterbildung. Es wird davon ausgegangen, daß Weiterbildung als Abstimmungsmechanismus von Bildungs- und Beschäftigungssystem die Funktion hat, Anforderungen der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis sowie Qualifikationen, die durch Lernprozesse im Bildungssystem erzeugt werden, kontinuierlich aufeinander zu beziehen und aufeinander abzustimmen. Diese Aufgabe der Weiterbildung ergibt sich aus Problemen, die durch die bisherige Konstellation von Bildungs- und Beschäftigungssystem und deren weitgehend isolierte Entwicklung nicht gelöst werden konnten. Im einzelnen handelt es sich dabei um die Probleme

- der relativen Autonomie des Bildungssystems und der Folgen für den Wissenschaft-Praxis-Bezug,
- der ständig wechselnden und wachsenden Anforderungen des Beschäftigungssystems,
- der quantitativen Zunahme der weiterführenden Bildungsgänge und der Verteilung der Bildungsanstrengungen,
- der Aufnahmekapazität für hochqualifizierte Bildung im Beschäftigungssystem unter den Bedingungen traditioneller Qualifikationsverteilung und entsprechender Arbeitsteilung.

Die hochgespannten Erwartungen hinsichtlich des Beitrages der Weiterbildung zur Lösung dieser Probleme beziehen sich demnach auf so unterschiedliche Felder und Ebenen, wie die Abstimmung von gesellschaftlichen Subsystemen, die Qualifizierung und Requalifizierung von Individuen, die Herstellung von Theorie- und Praxisbezug sowie die Hilfe bei der Ermittlung von Relevanzkriterien für Lernprozesse.

Der Rückgriff auf die Weiterbildung als Instrument der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem erfolgt im Rahmen einer allgemeinen Reorganisationsstrategie vom Typus "Integration". Damit werden die klassischen Bildungsplanungsansätze, die angesichts der konstitutiven Nor-

men des marktwirtschaftlichen Systems keine brauchbaren Ergebnisse erbringen können, in ihrer Bedeutung weiter relativiert. Die Weiterbildung und ihr Hauptmerkmal der kurzfristigen und sukzessiven Aneignung von Qualifikationen, repräsentiert durch das Baukastenprinzip, entspricht hingegen eher marktwirtschaftlichen "Planungs-" Prinzipien. Im Marktmodell liegt ein Versuch vor, den tertiären Bereich einschließlich Weiterbildung nach diesen Prinzipien zu gestalten.

Es zeigt sich aber, daß das Marktmodell, schon von seinen Hauptelementen Finanzierungsmodus und Baukastenprinzip her, nicht in reiner Form seinem Anspruch gemäß durchzuführen ist. Es bedarf unter bildungspolitischen Gesichtspunkten einerseits der finanziellen Subventionen, andererseits der Korrekturfaktoren im Hinblick auf Qualifikationselemente, die als langfristig verwertbare notwendige Bedingungen und Voraussetzungen für die gesellschaftliche Reproduktion darstellen.

Am Marktmodell wird deutlich, daß weder das quantitative Problem noch das qualitative Problem des Bildungssystems allein von den Marktkräften her gelöst werden kann. Schlüsselqualifikationen, Anforderungen der Praxis und Strukturzusammenhänge der Wissenschaft stellen mögliche Orientierungsgesichtspunkte dar, die miteinander zu vermitteln sind, um die Abstimmungsleistung der Weiterbildung inhaltlich einzulösen; für diese Vermittlung bietet sich im Tätigkeitsfeldbegriff ein Ansatz. Die Konzentration auf die curriculare Problematik unterstreicht, daß Weiterbildung ihre Abstimmungsfunktion nicht ausschließlich über den formalen periodischen Wechsel von Arbeits- und Lernphasen erfüllen kann.

Vom situationsorientierten Ansatz einer Curriculumentwicklung ausgehend werden in der Kritik dieses Ansatzes alternative Ansätze bzw. Modifikationen von Curriculumentwick-

lung sichtbar. Dabei wird deutlich, daß die für die Weiterbildung relevante "Offenheit" des Curriculums am besten im Rahmen eines Interaktionsmodells gewährleistet ist, das in seiner Grundidee auf dem pragmatischen Planungsmodell basiert. Im Rahmen eines institutionalisierten Kommunikations- und Interaktionsprozesses zwischen den Beteiligten an der Curriculumentwicklung und -konstruktion erhält die Wissenschaft (insbesondere also die sozialwissenschaftliche Forschung) ihre Aufgabe, die sie von falschen Absolutheitsansprüchen entlastet; Analyse von sozialen Strukturen und Formulierung gesellschaftlicher Kriterien für Curriculumentscheidungen. Indem die Curriculumentwicklung im Rahmen eines Interaktionsmodells institutionalisiert wird, kann einerseits die Trennung von methodischem und kommunikativem Handeln bei der Curriculumentwicklung verdeutlicht und die Wissenschaft von dem Anspruch befreit werden, Lernziele mit normativem Anspruch deduzieren und dekretieren, d.h. legitimieren zu können; andererseits wird die im Verfahrensaspekt der curricularen Problematik betonte Ebene der kommunikativen Prozesse hervorgehoben, auf der die Auswahl und Legitimierung der Lernziele und -inhalte stattfindet. Das Interaktionsmodell unterscheidet und verklammert die unterschiedlichen Aspekte der Curriculumentwicklung durch Einordnung in einen rationalen Verfahrensablauf.

### III. Teil: Kriterien für die Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte

#### 12. Prinzipien der Institutionalisierung (Überblick)

Institutionalisierung einer öffentlich verantworteten Weiterbildung für Hochqualifizierte, die die zentralen Funktionen der Qualifizierung und Abstimmung erfüllt, erfordert nach der bisherigen Diskussion insbesondere die Berücksichtigung und Realisierung von zwei Prinzipien:

- das Baukastensystem als Strukturprinzip der Weiterbildung,
- die Interaktion und Kommunikation der an Curriculumentscheidungen Beteiligten und von solchen Entscheidungen Betroffenen als Strategieprinzip einer kooperativen Curriculumentwicklung.

Das Baukastensystem und sein Prinzip ermöglichen den periodischen Wechsel von Lern- und Arbeitsprozessen und damit die systematische Kombination und Koordination von Berufserfahrung und Weiterbildung, die sowohl für die Effizienz als auch die inhaltliche Konzeption (Wissenschafts-Praxis-Bezug) der Weiterbildungsprozesse unverzichtbar ist. Es soll die Variabilität des gesamten Bildungssystems gewährleisten und ist insofern nicht nur auf den Weiterbildungsbereich beschränkt. Es wird angesichts der "Fragwürdigkeit aller derzeitigen Kapazitätsberechnungen" (E.v.WEIZSÄCKER, 1970, 9) entwickelt und soll sowohl einen Beitrag zur Bewältigung des quantitativen Problems (Kapazitätserhöhung des Bildungssystems, insbesondere des tertiären Bereichs) als auch des qualitativen Problems (Revision der Lernziele im Sinne einer Erstellung moderner Berufsbilder) leisten.

Interaktion und Kommunikation zwischen Beteiligten und Betroffenen (d.h. Adressaten, Entwerfern und Trägern von Planungs- bzw. Curriculumentscheidungen) ermöglichen eine Rationalisierung bei der Bestimmung von Zielen und Mitteln ein-sätzen bei gleichzeitiger Herstellung eines Konsensus über



anzustrebende Ziele und Inhalte <sup>1)</sup>. Interaktion und Kommunikation müssen sich dabei in einem Rahmen vollziehen, in den das, was an relevanten Informationen zur Ermittlung und Formulierung von Lernzielen von der Forschung zur Verfügung gestellt wird, eingehen kann. Rationale Bestimmung und Formulierung von Zielen und Inhalten der Weiterbildung durch Interaktion und Kommunikation der Beteiligten und Betroffenen ist erforderlich, weil Weiterbildungsziele und -inhalte nicht allein auf dem Weg einliniger empirischer Deduktion gewonnen werden können; die normative Dimension der Ziele macht die Berücksichtigung des gesamten Spektrums von möglichen Bestimmungsgründen für Ziele und Inhalte notwendig, deren Zusammenführung durch Interaktion und Kommunikation im Hinblick auf eine Verknüpfung von empirischen Entscheidungsgrundlagen und normativen Konzepten am besten gewährleistet erscheint.

Institutionalisierung der Weiterbildung wird unter Berücksichtigung der beiden Prinzipien von der Curriculumentwicklung und ihren Verfahren her angegangen. Da es sich bei der Curriculumentwicklung um eine Nahtstelle zwischen Wissenschaft und politischer Entscheidungsfindung handelt, die durch das vorhandene Institutionenspektrum nicht abgedeckt ist, die Institutionalisierung der Weiterbildung aber über die Institutionalisierung der curricularen Verfahren der Weiterbildungsplanung betrieben werden muß, bedarf es der Konstruktion eines Planungs- und Handlungsmodells sowie eines organisatorischen Rahmens, in denen die angestrebte Interaktion und Kommunikation im Hinblick auf eine Kooperation von politischer, wissenschaftlicher und praktischer Kompetenz institutionalisiert werden kann.

Es ist bisher davon ausgegangen worden, daß die im Hinblick auf eine Institutionalisierung von Weiterbildung angestrebte Curriculumentwicklung durch den Bereich der Weiterbildung für Hochqualifizierte begrenzt wird, wobei innerhalb dieses Bereiches die Zielgruppe der Führungskräfte der Wirtschaft bzw. die Gruppe von Hochschulabsolventen im Vordergrund des

Interesses steht, die typischerweise in den Berufspositionen des Tätigkeitsfeldes Wirtschaft anzutreffen ist. Im Rahmen einer Integrationsstrategie soll dabei Weiterbildung curricular so konzipiert und organisiert werden, daß sie imstande ist, die Bereiche von Bildung und Beschäftigung bzw. Qualifikationen und Anforderungen kontinuierlich aufeinander abzustimmen. In der dazu erforderlichen Curriculumentwicklung sind deshalb eine Vielzahl von Orientierungsgesichtspunkten für die Ermittlung, Begründung und Auswahl von Lernzielen und -inhalten zu berücksichtigen und zu vermitteln. Unter dem Aspekt, den für diese Curriculumentwicklung notwendigen institutionellen Rahmen zu konstituieren, ist die Funktionsebene für das angestrebte Interaktionsmodell im Gesamtrahmen möglicher Entwicklungsaktivitäten anzugeben und zu charakterisieren. Dies ist insbesondere auch deshalb erforderlich, weil der terminologische Entwicklungsstand in der Curriculumliteratur nicht nur unterschiedliche Bedeutungsgehalte des Curriculumbegriffs umfaßt, sondern auch den Begriff der Curriculumentwicklung auf unterschiedliche Aktivitäten bezieht. Abgesehen von den zahlreichen Aspekten, die der Prozeß der Curriculumentwicklung umfaßt (vgl. TÜTKEN, 1975, 110 f.) <sup>2)</sup>, die je nach Intention akzentuiert werden können, wird Curriculumentwicklung in einem engeren und einem weiteren Sinne verwendet. Im Vorschlag eines "kooperativen Modells für die Institutionalisierung von Lernzielentscheidungen" werden von FLECHSIG/HALLER (1973) vier gestufte curriculare Entscheidungskontexte unterschieden, von denen her verschiedene Instanzen mit spezifischen Funktionen in einem übergreifenden sozialen Prozeß der "Curriculumentwicklung im weiteren Sinne" kooperieren. Der erste Entscheidungskontext umfaßt politische Gremien (Kulturministerkonferenz, Bund-Länder-Kommission etc.), die Entscheidungen über den gesamtcurricularen Bezugsrahmen (im Sinne von Rahmenrichtlinien) treffen. Die Funktion der Instanzen des zweiten Entscheidungskontextes, der Curriculum-Entwicklungsgruppen, besteht in der eigenständigen Umsetzung der abstrakten Rahmenentscheidungen und

mündet in die eigentlichen Curricula. Der Planungs- und Entwicklungsprozeß auf der Ebene der Entwicklungsgruppen stellt den Prozeß der "Curriculumentwicklung im engeren Sinne" dar. Die weiteren Entscheidungskontexte beziehen sich auf die Bildungsinstitutionen bzw. Schulsysteme sowie auf die praktischen Lehr- und Lernsituationen im Rahmen des Unterrichts. Nach diesem Modell der vier Entscheidungskontexte ist das hier angestrebte Interaktionsmodell für Curriculumentwicklung im Weiterbildungsbereich auf der Ebene der Entwicklungsgruppen zu lokalisieren. Durch diese Zuordnung werden zugleich auch die Kommunikationszusammenhänge zu den anderen Entscheidungskontexten transparent.

Im folgenden wird versucht, ausgehend von einem Bildungsplanungstyp ohne von vorneherein fixierte Zielvorgaben, ein Interaktionsmodell für das Verfahren einer pragmatischen Curriculumentwicklung im Weiterbildungsbereich zu beschreiben, wobei auf entsprechende Aktivitäten im schulischen Bereich Bezug genommen wird. Im Anschluß daran wird ein Katalog von Kriterien für die Institutionalisierung der pragmatischen Curriculumentwicklung für die Weiterbildung von Hochqualifizierten entwickelt, der das Interaktionsmodell weiter konkretisieren soll. Im Hinblick auf die Realisierung eines solchen Interaktionsmodells wird schließlich auf die Möglichkeiten und den organisatorischen Rahmen eines Experimentalprogramms für die Weiterbildung von Hochqualifizierten eingegangen.

#### 12.1. Curriculumentwicklung ohne feste Zielvorgaben - Interaktionsmodell

Die bisherigen Ausführungen haben ergeben, daß wohl eine Reihe von Kriterien für die Lernzielbestimmung und die Ausarbeitung von Curricula (z.B. individuelle Bildungswünsche, Arbeitsanforderungen, wissenschaftliche Kriterien) angegeben werden können, doch zugleich wurde deutlich, daß sich die Priorität eines Orientierungsgesichtspunktes angesichts der Vielzahl alternativer curricularer Möglichkeiten im

Sinne einer zwingenden Vorgabe nicht ausreichend begründen läßt. Relevanzkriterien können wissenschaftlich begründet werden, doch ihre Gewichtung und verbindliche Vorgabe können von den Wissenschaften nicht allein geleistet werden. Auch eine spezielle Curriculumforschung kann die Aufgabe der argumentativen Begründung von Lernzielen nicht in eigener Verantwortung übernehmen. Curriculumforschung ist deshalb nicht als Forschung im eigentlichen Sinne, sondern als Sekundärforschung zu verstehen, die Entscheidungsgrundlagen vermittelt. "Als solche Vermittlungsinstanz zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und (politischen) curricularen Entscheidungsinstanzen wird sie in erster Linie der theoretischen Aneignung und Interpretation, der Weiterentwicklung und Anregung von sozialwissenschaftlichen und psychologischen Forschungen dienen, die für die Lernzielbegründung und Curriculumentwicklung relevant sind. Curriculumforschung so verstanden, ist nicht 'Grundlagenforschung', auch nicht 'angewandte Forschung', sondern das Anwendbarmachen von Forschungen für einen bestimmten Bereich praktischer Entscheidungsprobleme in einem Reflexionsprozeß, der als handlungsbezogener empirische Annahmen und normative Konzepte verknüpfen muß" (RASCHERT, 1975, 59).

Entscheidungsprämissen für die Bestimmung und Auswahl von Lernzielen und -inhalten sind deshalb nicht unmittelbar durch Ableitung von generellen Kriterien bzw. Curriculum-determinanten erreichbar; die Gewinnung von Entscheidungsprämissen durch Interpretation von sozialwissenschaftlichen Forschungen verweist vielmehr auf die Institutionalisierung von Verfahren für Lernzielentscheidungen bzw. Curriculumentwicklung (im engeren Sinne), in denen Kompetente (d.h. kompetent durch Fach- oder Verfahrenkenntnisse oder Entscheidungsbewußtsein) und Legitimierte (d.h. legitimiert durch Betroffenheit, Fachkenntnisse, Interessen) im Hinblick auf ein curriculares Produkt zusammenarbeiten.

Gegenüber direkten Ableitungstechniken stellt das hier angestrebte Interaktionsmodell jene höhere Abstraktionsebene der "Entscheidungen über Entscheidungen" (LUHMANN) dar, die von RASCHERT (1975, 83) "angesichts der Kontingenzen einzelner inhaltlicher Entscheidungsprobleme" befürwortet wird und im Rahmen einer allgemeinen Reorganisationsstrategie vom Typ "Integration" gefordert ist. Der skizzierte Typ der Curriculumentwicklung ist einem Typ von Bildungsplanung zu subsumieren, der einmal unter dem genannten Gesichtspunkt der Kontingenzen, aber auch unter dem der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und damit der Innovation keine von vorneherein definierten Zielsetzungen kennt. Werden hingegen bildungspolitische Zielwerte aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen als bis ins einzelne verbindliche vorgegeben, beschränkt sich Planung auf die Wahl der Instrumente zur Realisierung der Ziele. In Analogie zu wirtschaftspolitischen Entscheidungsmodellen spricht deshalb WIDMAIER (1967, 141) bei bildungspolitischen Entscheidungen im Hinblick auf bildungspolitische Zielwerte, die durch frühere bildungspolitische Entscheidungen vorgegeben wurden, von "bildungspolitischen Entscheidungsmodellen mit festen Zielsetzungen" (Zitat im Original unterstrichen). Dieser Modelltyp dominiert in der Bildungsplanung; so geht z.B. der Bedarfsansatz von einer bestimmten Wachstumsrate des Sozialproduktes aus und errechnet daraus den erforderlichen Qualifikationsbedarf, d.h. die Mittel zur Erreichung dieses Zieles. Durch die Zielwertvorgabe wird in solchen Modellen von vorneherein "die andere Seite des Lernprozesses, die möglicherweise die Modifikation der Ziele bzw. eine andere Auswahl beider Seiten (d.h. Planentwerfer und -träger) nahelegen würde" (ROLFF, 1971, 322), ausgeschlossen. Bildungsplanung ist nach solchen Modellen nur insofern ein Innovationsprozeß, als offenkundige Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Bereichen einerseits und dem Bildungswesen andererseits durch Bildungsreformen geschlossen werden; weniger evidente Zielvorstellungen oder solche, die erst noch "gefunden" werden müssen, haben danach keine Chance, reali-



siert zu werden. Bildungsplanung dient so der technischen Verbreitung sozialer Innovation, ohne jedoch selbst aktiven sozialen Wandel zu entwickeln. Wenn Prozesse der Zielfindung und Konsensusbildung (Legitimierung) als konstitutiver Bestandteil der Bildungsplanung bzw. Curriculumentwicklung betrachtet werden, würde sie über die technische und quantitative Verbreitung von Innovation hinaus selbst zum Innovationsprozeß werden können.

Es bleibt festzuhalten, daß eine Curriculumentwicklung im Rahmen einer Bildungsplanung ohne im vorhinein bis ins einzelne fixierte Zielwertvorgaben eine Verfahrensebene für die Gewinnung von Entscheidungsprämissen erfordert. Auf dieser Ebene, deren institutioneller Ausdruck in unserem Zusammenhang ein Interaktionsmodell sein soll, werden sich die Entwicklungsverfahren durch Legitimationsstärke, Informationsverarbeitungskapazität und Interessenberücksichtigungspotential auszeichnen. Der Entscheidungskontext, den das Interaktionsmodell repräsentiert, ist weiter durch solche institutionelle Bedingungen charakterisiert, die einen gemeinsamen Lern- und Sozialisationsprozeß aller Beteiligten im Interesse einer gemeinsamen Ziel- und Konsensusfindung sowie entsprechender ziel- und plankonformer Handlungsorientierungen zulassen und ermöglichen. Dieser Lern- und Sozialisationsprozeß erfolgt im Zusammenhang mit der dialogischen Interpretation der für die Curriculumentwicklung relevanten sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnisse. Die Entwicklung von Curricula für die Weiterbildung von Hochqualifizierten, die angesichts der Kontingenz curricularer Entscheidungen einen Such- und Innovationsprozeß intendiert, erfordert Bedingungen, die sich zum einen auf Merkmale innovationsfreundlicher Organisationsstrukturen und zum anderen auf Kategorien der Informationen zur Verbesserung des Problembewußtseins und der Entscheidungsfähigkeit der Beteiligten beziehen; diese Bedingungen sind im Interaktionsmodell herzustellen und zu sichern.

### 12.1.1. Das Interaktionsmodell als Rahmen für Lernzieldiskussion und Curriculumentwicklung

Curriculumentwicklung im Rahmen des Interaktionsmodells geht davon aus, daß Ermittlung und Legitimierung von Lernzielen eine gegenüber bisherigen Verfahren veränderte institutionelle Struktur des Zusammenwirkens von politisch, wissenschaftlich und praktisch Kompetenten erfordert. Institutionalisierte Interaktion von unterschiedlich Legitimierten stellt dabei den Rahmen für die notwendige Lernzieldiskussion und die angestrebte wissenschaftliche Rationalisierung politisch-normativer Lernzielentscheidungen dar und gibt zugleich das Verfahrensprinzip an. Interaktion als Strategieprinzip bei der Curriculumentwicklung

- bezieht sich auf die Partizipation potentieller Teilnehmer und Adressaten von Weiterbildung, die insbesondere in der Weiterbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften möglich wird; Teilnehmer können sowohl als Experten gelten, die Relevanzkriterien der Praxis zur Bestimmung der Lernziele einbringen können, als auch als Entscheidungsträger, die als Betroffene die Lernzielentscheidungen demokratisch legitimieren können;
- verweist auf die Instanz im Curriculumentwicklungsprozeß, in der curriculumrelevante Informationen aus empirischen Analysen, die sich auf Verwendungssituationen, individuelle Bildungswünsche und Forderungen der Wissenschaften beziehen, unter dem Aspekt von Qualifizierungs- und Dequalifizierungsprozessen von Gruppen und Individuen zum Gegenstand der Kommunikations- und Interpretationsprozesse von potentiellen Teilnehmern (Lernenden), Curriculumkonstrukteuren, Lehrern und bildungspolitischen Instanzen (mit der Absicht der Konsensusbildung) werden;
- ist entscheidend für die Art der Lernprozesse, die in einem sozialen Zusammenhang stattfinden können; Interaktion, verstanden als Ebene der Kommunikation, stellt die Voraussetzung für reflexives Lernen dar, das sich über Diskurse vollzieht (vgl. 5.1.3.5.). Wenn sich Interaktion

und Diskurs wie die Stufen der kognitiven Entwicklungstheorie zueinander verhalten (vgl. MOLLENHAUER, 1972, 82), so ist die Herstellung von Interaktion für den Übergang von nicht-reflexivem zu reflexivem Lernen und die Differenzierung zwischen theoretisch-technischen und praktischen Fragen erforderlich.

Das Interaktionsmodell als Rahmen für Lernzielformulierung wird in dem Augenblick notwendig, in dem nicht mehr davon ausgegangen werden kann, daß Lernziele, aus welchen Bezugsgrößen auch immer, durch Deduktion rein technisch ermittelbar sind. Wenn es vielmehr zutreffend ist, daß Ziele Intentionen ausdrücken, menschlichen Bedürfnissen und Interessen entspringen und auf deren Befriedigung abzielen, dann müssen vor allem die Träger von Absichtserklärungen selbst in den Prozeß der Lernzielformulierung einbezogen werden. Einbeziehung bedeutet aber nicht Verabsolutierung der individuellen Bildungswünsche, sondern Auswahl und Formulierung von Lernzielen in Kenntnis der realen Basis und Möglichkeiten; diese reale Basis wird einmal hergestellt durch die Informationen, die durch empirische Analyse von Qualifizierungsprozessen geschaffen werden und zum anderen durch die Repräsentanten dieser Informationen selbst: Vertreter von Wissenschaft, Praxis, didaktischer Planung und Organisation. In den Teilnehmern an Interaktion und Kommunikation sind so gewissermaßen die Determinanten von Lernzielen repräsentiert. Indem die relevanten Kriterien und Bezugsgrößen von Lernzielen und -inhalten durch Teilnehmer an einer Interaktion vertreten sind, ist die Voraussetzung gegeben, daß die "Determinanten" selbst in ihrem Relevanzanspruch sich untereinander prüfend in Frage stellen, relativieren und anerkennen können.

Unter sozialisationstheoretischem Aspekt kann dieses Interaktionsverhältnis auch als Sozialisationsverhältnis vorgestellt werden, in dem die Sozialisanden (Weiterbildungsteilnehmer) selbst in den Kreis der potentiellen Sozialisatoren

eintreten und zugleich Sozialisatorenfunktion übernehmen, wie umgekehrt die Sozialisatoren zugleich Sozialisandenfunktionen nachkommen; die These von der Sozialisation als zweiseitigem Prozeß wird auf die an der Curriculumentwicklung Beteiligten angewendet. Bei dem in Frage kommenden Bereich der Weiterbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften ist es durchaus vertretbar, ein Gleichgewichts- und Zweiseitigkeitsverhältnis ohne Übergewicht einer Seite zu unterstellen. In einem diskursartigen Verhältnis der Beteiligten sind tendenziell die Sozialisationsbedingungen hergestellt, die reflexive Lernprozesse ermöglichen. Durch die diskursiven Kommunikationsverhältnisse erhalten alle Beteiligten, nicht nur die potentiellen Sozialisanden die Chance, ihre Interessen und Bedürfnisse im Hinblick auf die Formulierung von Lernzielen zu artikulieren. In dem Maße, in dem der Sozialisand in diesem Prozeß Lernziele für sich als verbindlich akzeptiert, vollzieht er zugleich einen Teil seiner eigenen Sozialisation.

Der Sozialisationsprozeß nimmt also seinen Ausgang im Zusammenhang mit dem Prozeß bei der Auswahl, Formulierung und Entscheidung über die eigenen Lernziele und vollendet sich in Erreichung dieser Lernziele. Lernzielfindung und Lernzielerreichung müssen als ein einheitlicher und zusammenhängender Prozeß angesehen werden. Das impliziert jedoch nicht, daß die Lernziele selbst schon in den Prozeß der kommunikativen Auseinandersetzung über Lernziele erreicht werden müssen, obwohl das für eine Reihe von sozialen Verhaltenszielen sicherlich zutreffen dürfte. Insofern kann der Interaktionsprozeß, verstanden als Kommunikationsrahmen für die Lernzieldiskussion, die Bildungsinstitutionen nicht ersetzen. Die Bildungsinstitutionen selbst werden aber für ihre Sozialisationsbemühungen, die Diskursverhältnisse der Lernzieldiskussion herstellen müssen, wie das zum Beispiel in der selbständigen Arbeit von kleinen Gruppen im Rahmen der Baukastengesamtschule im Konzept des forschenden Lernens oder im Projektstudium angestrebt wird (vgl. KEHLER, 1973, 83 ff.).

Die Verstärkung des Gewichts des Sozialisanden durch die Mitwirkung an der Curriculumentwicklung läßt eine Gefahr aufkommen, auf die HARTMANN (1974, 157) im Zusammenhang mit den Problemen autonomer Sozialisation aufmerksam macht: "Eine Erweiterung der Autonomie liegt dort vor, wo der Sozialisand das von ihm eigenmächtig zusammengesetzte Muster des Denkens und Handelns für andere verbindlich zu machen sucht". Diese Gefahr des Umschlagens autonomer Sozialisation in einseitige Sozialisationsverhältnisse tritt dann auf, wenn die Beteiligung der potentiellen Teilnehmer an Weiterbildung bzw. der Sozialisanden an dem Prozeß der Curriculumentwicklung nicht als eine permanente Aufgabe verstanden wird, die nur im Zusammenhang und in Übereinstimmung mit den Sozialisatoren vorgenommen wird und wenn nicht immer wieder für die von den Lernzielen Tangierten die Bedingungen geschaffen werden, die es ihnen erlauben, bisher verbindliche Lernziele in Frage zu stellen und neue für sich in einem Kommunikations- und Konsensbildungsprozeß verbindlich zu machen. In diesem Zusammenhang zeigt sich besonders deutlich die Konsensbedürftigkeit bildungs- und sozialisationspolitischer Planungen; ihre Realisierung setzt ein hohes Maß an Identifikation der Betroffenen mit den generellen Zielsetzungen voraus.

Das Leitmotiv einer Curriculumentwicklung unter Beteiligung der Lernenden, die von den Lernzielen berührt werden, ist in der Intention zu sehen, Autonomie, Emanzipation und Mündigkeit zu ermöglichen. Die Betrachtung des Interaktionsmodells unter sozialisationstheoretischem Aspekt macht deutlich, daß durch die Partizipation der potentiellen Teilnehmer von Weiterbildung am Prozeß der Curriculumentwicklung sowohl die Reduzierung von Fremdbestimmung als auch die Mobilisierung von Gegeneinfluß von seiten der Sozialisanden gegenüber einseitiger Bestimmung von Curricula erfaßt werden kann.



Die Bedeutung der Mitwirkung am Prozeß der Formulierung und Entscheidung über Lernziele für die Autonomie der durch die Lernziele Tangierten kann an einem berufssoziologischen Zusammenhang präzisiert werden. Mitwirkung an Verfahren zur Gestaltung der eigenen beruflichen Verhaltensmuster kann danach als konstitutiv für berufliche Freiheit, und das heißt Autonomie in einem Lebensbereich, der von zentraler Bedeutung für nahezu sämtliche Sozialchancen ist, angesehen werden. HESSE (1972) geht zum Beispiel davon aus, daß die Entfaltung eines höheren Maßes an individueller Handlungs- und Lebensfreiheit in Abhängigkeit von der Art und Weise zu sehen ist, wie die Beteiligung des einzelnen an der Berufskonstruktion organisiert ist, die zu den Handlungsmustern in Gestalt von Berufen bzw. Berufsbildern führt. Nach dem Kriterium der Beteiligung an den Verfahren zur Gestaltung von beruflichen Handlungsmustern lassen sich Berufskonstruktion dem Beruf und Professionalisierung der Profession zuordnen. Während die Berufskonstruktion von berufsfremden Interessenten und Instanzen wahrgenommen wird, liegt die Professionalisierung in den Händen der Berufsangehörigen selbst. Entsprechend führt der Prozeß der Professionalisierung gegenüber dem der Berufskonstruktion zu einem höheren Maß an beruflicher Handlungsfreiheit.

Es ist zu fragen, inwieweit das Verfahren der Professionalisierung, das auf der maßgeblichen Mitwirkung der von den Lernzielen bzw. den Berufsbildern und Handlungsmustern des Berufes Tangierten beruht, vom Interaktionsmodell der Curriculumentwicklung gedeckt wird. Das Interaktionsmodell versteht sich als ideologiekritisch, das heißt, es versucht, Ansätze der Curriculumentwicklung, die einzelne Determinanten und Bezugsgrößen von Lernzielen (Bildungswünsche, Situationsanforderungen, wissenschaftliche Kriterien) verabsolutieren, zu relativieren und die Beschränktheit des jeweiligen Ansatzes aufzuzeigen, indem es den Entstehungsbedingungen und normativen Implikationen der Ansätze analysierend nachgeht. Es wird versucht, "die Systemanalyse nur

durch Entwicklung theoretischer Alternativen zu betreiben, wobei diese Alternativen mit der individuellen Artikulation von Bildungswünschen vermittelt werden sollen" (BUTTGEREIT u.a., 1973, 31).

Als theoretischer Bezugspunkt einer solchen Analyse kann im Falle der Professionalisierung auch die Untersuchung des Interesses von Berufsverbänden gelten, ihre Mitglieder an der Gestaltung der beruflichen Handlungsmuster zu beteiligen. Die Analyse kann am Interesse des Verbandes ansetzen, die Geschlossenheit des Verbandes als pressure group zu steigern, um partikuläre Interessen hinsichtlich des Prestiges, des Einkommens und des Zugangs zum Beruf durchzusetzen. Im Interaktionsmodell würde demnach auch der Prozeß der Professionalisierung für eine Berufsgruppe hinsichtlich der partikularen Interessen in Frage gestellt werden müssen, wenn sich die Beteiligung der Mitglieder insbesondere auf Durchsetzung von Privilegien für Gruppenangehörige gegenüber Außenstehenden richten würde. Die Durchsetzung von beruflichen Handlungsmustern, die von den Berufsangehörigen getragen wird, würde dort ihre Grenzen finden, wo die Gruppenautonomie und die Privatautonomie den Anspruch auf gleichzeitige Kollektivitätsorientierung bzw. Sozialorientierung nicht mehr einlösen können und/oder bestimmte Gruppen derjenigen (z.B. künftige Berufsangehörige in der Ausbildung), die von den beruflichen Handlungsmustern berührt werden, von der Gestaltung und Setzung von beruflichen Normen völlig ausgeschlossen sind <sup>3)</sup>. Im Interaktionsmodell würde geprüft werden müssen, inwieweit zu einer "hohen Korrelation zwischen Autonomie und Kollektivitätsorientierung" (HARTMANN, 1968, 216) beigetragen werden kann.

#### 12.1.2. Basis des Interaktionsmodells: der praktische Diskurs der Beteiligten

Der Konstruktionshintergrund des Interaktionsmodells wird durch das pragmatische Modell wissenschaftlicher Politikberatung ebenso gebildet wie durch die einem gemeinsamen For-

schungsparadigma folgende Interpretations-Interaktionsgemeinschaft von Forschern oder dem "concept of mutual understanding" zwischen wissenschaftlicher Analyse und politischer Entscheidung. In allen diesen Konzepten ist dabei der Grundgedanke leitend, das durch bestimmte Interessen und Bedürfnisse bestimmte Selbstverständnis der Beteiligten im Lichte theoretischer Alternativen und empirisch fundierter Ergebnisse aufzuklären. Durch diskursiv zu gestaltende Verhältnisse zwischen den Beteiligten sollen die Kommunikationsprozesse entzerrt, Dissens abgebaut und Konsens ungezwungen erreicht werden. Aufklärung von Bewußtsein im Sinne einer Bildungsaufklärung und Sicherung sozial relevanter Verhaltensdispositionen sind insofern Grundintentionen des Interaktionsmodells. Der Konstruktionshintergrund des Interaktionsmodells verweist darauf, daß es als Instanz zur wissenschaftlichen Rationalisierung von politisch-normativen Entscheidungen, auf die Entwicklung solcher Curricula angelegt ist, die einmal wissenschaftlichen Standards, d.h. der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen angemessen sind und zum anderen außerwissenschaftlichen Relevanzanforderungen genügen müssen. Wenn in den bisherigen Ausführungen dabei die Zielentscheidungen betont werden, so ist daran zu erinnern, daß es unter dem Aspekt von Curriculumentscheidungen nicht nur um isolierte Zielentscheidungen gehen kann; Curriculum ist immer als Begründungszusammenhang von Lernziel-, Lerninhalt- und Lernorganisationsentscheidungen zu sehen.

Die insgesamt mehr das Interaktionsmodell als Strategie betonende Darstellungsweise vernachlässigte bisher den Aspekt der kommunikativen und argumentativen Konsensusfindung, der oben (vgl. 2.4.3.) als Verfahrensaspekt in der curricularen Problematik behandelt wurde. Im Moment der Konsensusfindung kommt die Begründungs- und Rechtfertigungsproblematik der Zielentscheidungen zum Ausdruck, die oben auch unter dem Begriff der Legitimierung angesprochen wurde. Auf diese für die Curriculumentwicklung und -forschung zentrale

Problemstellung wurde im Zusammenhang mit der Diskussion des ROBINSOHN-Modells bereits unter dem Aspekt der Analyse eingegangen. Hier ist die Begründungs- und Rechtfertigungsproblematik mehr unter dem konstruktiven Aspekt des Interaktionsmodells aufzunehmen; dabei ist zugleich die Basis des Interaktionsmodells, der rationale Diskurs als Entscheidungsverfahren sowohl unter technischem als auch praktischem (normativem) Aspekt zu entfalten.

In der Diskussion des ROBINSOHN-Modells wurde deutlich, daß ein wissenschaftlich und rational begründetes Bildungsziel damit nicht auch zugleich als wünschbar und gerechtfertigt gelten kann. Begründung und Rechtfertigung sind hier auseinanderzuhalten, obwohl sie, bezogen auf einzelne Entscheidungselemente des curricularen Gesamtzusammenhanges zusammen zu fallen scheinen (vgl. dazu BAUMANN/NEUSER, 1974). ROBINSOHN löst das Problem einer angestrebten "objektiven" Legitimation nicht, er intendiert aber implizit ein an unterschiedlichen Kompetenzen und Instanzen festgemachtes diskursartiges Entscheidungsverfahren vom Typ des Interaktionsmodells: "... in jedem Falle ist die Mitwirkung verschiedener gesellschaftlicher Instanzen und die Integration ihrer Ansprüche das entscheidende Merkmal der Gewinnung eines Konsens über Curriculumentscheidungen" (ROBINSOHN, 1971, 49).

Grundlage für die Lösung des Begründungs- und Rechtfertigungsproblems ist die Klärung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik bzw. das von wissenschaftlichen Standards und praktischen Normen. Wenn Planung die systematische Anwendung objektiver Daten und Analysen auf die Verwirklichung des menschlichen Willens ist (vgl. v. HENTIG, 1973, 155), so ist die häufig vertretene Gegenüberstellung von Wissenschaft und Politik nicht länger haltbar, weil sie die Wissenschaftsabhängigkeit rationaler politischer Entscheidungen ebenso übersieht wie den politischen Charakter von Wissenschaft. Die strikte Trennung von Wissenschaft und Politik bleibt in der Regel auf die analytische Ebene beschränkt,

während es in der Praxis - mehr oder weniger explizit - zu einem Zusammenwirken von Wissenschaftlern und Politikern kommt, wie es z.B. an den Modellen von Wissenschaftsrat und Bildungsrat gezeigt werden kann (vgl. 8.3.2.). Insofern ist das pragmatische Modell der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik, auf dem das Interaktionsmodell der Curriculumentwicklung beruht, der Versuch, den tatsächlichen Gegebenheiten im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis (Politik) zu entsprechen bzw. sie in einem Modell realitätsgerecht abzubilden, um durch diese Explizierung des Verhältnisses den Kommunikationsprozeß zu verbessern (vgl. RASCHERT, 1974, 22 ff.; WURZBACHER, 1975). Im Diskurs wäre der Ansatzpunkt und das Mittel zu einer die Entscheidungsfindung erleichternden Explizierung dieses Verhältnisses zu sehen <sup>4)</sup>.

Die Rolle "der" Wissenschaft <sup>5)</sup> als Legitimationsquelle bei den Curriculumentscheidungen wird nicht nur dort fraglos unterstellt, wo das Curriculum nach dem Prinzip der Struktur der Disziplinen konstruiert wird, doch wird ihre Funktion im Zusammenhang der Begründungs- und Rechtfertigungsproblematik kaum hinterfragt. Nach EDELSTEIN (1974, 133 f.) gerät Wissenschaft damit in die Gefahr, ideologische Funktionen zu übernehmen: "Die Frage nach der systematischen Funktion von Wissenschaft in der Entwicklung von Rahmenrichtlinien, d.h. bei normativen Entscheidungen über Ziele und Inhalte von Lernprozessen in der Schule, ist fast nirgends gestellt worden. Daß Wissenschaft irgendwie eingeht in Entscheidungen über Ziele und Inhalte des Lernens, scheint gegenwärtig nahezu fraglos unterstellt; wie sie eingeht in diese Entscheidungen, ist in den Kontroversen von Gegnern wie Befürwortern kaum thematisiert worden. Und daß Wissenschaft gleichsam fraglos in diese Entscheidungen eingeht und doch zugleich unbefragt bleibt, wie sie in den Prozeß der Lehrplannormierung eingreift, welche Funktion sie darin erhält, eben das läßt Wissenschaft in der Curriculumdiskussion zur Ideologie werden: wissenschaftliche Legitimation von Curriculumentscheidungen ist in Gefahr, zur bloßen Rationalisierung bereits etablierter Interessen zu dienen". Wissen-



schaft spielt eine entscheidende Rolle bei den Curriculumentscheidungen, aber sie spielt nicht die entscheidende Rolle, sie darf nicht einzig und unmittelbar die Curriculumentscheidungen beherrschen oder determinieren. Für EDELSTEIN bestimmt sich das Verhältnis von gesellschaftlichen Handlungszielen und wissenschaftlichen Aussagen (bezogen auf die Ebene von Rahmenrichtlinien) folgendermaßen: "Zwar beansprucht Wissenschaft gegenüber den bloß in Interessenkonflikten durchgesetzten Normen des Handelns, die sie einer argumentativen Abwägung im Diskurs zuführen soll, durch systematische Unterwerfung unter universalistische Kriterien auf Wahrheit verpflichtet zu sein. Und doch weiß sie, daß sie ihre Erkenntnisse nicht anders als das Handeln unter politisch artikulierten Zielen Interessen verdankt, die sie freilich an den Kriterien von Wissenschaft in der Gemeinschaft der Forscher abarbeiten, d.h. wahrheitsfähig machen muß. Dieses komplizierte Verhältnis von gesellschaftlichen Handlungszielen und einer zwar relativen, aber keineswegs beliebigen und interessengeleiteten Geltung von wissenschaftlichen Aussagen geht - in einer von Wissenschaft bestimmten Welt, die auf Wissenschaft angelegte Bildungsprozesse fordert - in die Normierung von Curricula ein" (ebd., 139).

Danach sind auf wissenschaftlichen Standards basierende Curriculumentscheidungen nur dann auch zu rechtfertigen, wenn zugleich die normativen Dimensionen der Ziele einbezogen werden, die eine argumentative Begründung erforderlich machen. Wohl sind Curricula wissenschaftsbezogen und wissenschaftsorientiert, weil Weiterkenntnis immer mehr in der Form wissenschaftlicher Erkenntnis erfolgt, doch "impliziert jedes Curriculum Ziele und Zwecke des Lernens, die einen gesellschaftlich begründbaren Sinn unterstellen. Diese normative Dimension des mittels Curricula gestellten Bildungsprozesses setzt also stets einen Konsensus über Ziele voraus. Dieser Konsensus ist nur zu sichern, wenn aus der Analyse und Kritik der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebenswelt, ihre Praxis und ihre Zielsetzungen Argumente zu ihrer

Begründung im Diskurs der Betroffenen entwickelt werden" (ebd., 137 f.).

Wissenschaft, die ihre Rolle in dieser Art reflektiert, ist als Partner der politischen Instanzen an einem rationalen Diskurs interessiert. Sie erzwingt diskursive Verhältnisse. Nach den bisherigen Ausführungen kann das auf Diskurs gründende Entscheidungsverfahren nicht mehr als rein formales Verfahren zur Entscheidungsfindung angesehen werden, andererseits ist diskursive Legitimation auch nicht mit ausschließlich normativer Legitimation zu identifizieren; ebenso werden dezisionistische Vorgehensweisen oder die Deduktion von Zielen aus obersten Werten abgewehrt. Zugleich besitzt der Diskurs weiterhin einen Verfahrensablauf und muß deshalb nach bestimmten Kriterien strukturiert und organisiert werden; dazu gehören zum Beispiel die Herstellung von Bedingungen, wie sie oben mit der Kommunikationsstruktur, Machtverteilung und Informationsverbesserung genannt wurden. Die Festlegung von Argumentationspflichten, Verfahrensordnungen und Verfahrensschritten (im Sinne von Rahmenbedingungen für Entscheidungen) würde somit auch Vorwürfe, die sich auf die "Diktatur des Sitzfleischs" (WEINRICH, 1973, 157) beziehen, gegenstandslos machen. Während unter dem Gesichtspunkt des Verfahrensablaufes des Diskurs' die empirischen Bedingungen der Möglichkeit von diskursiver Kommunikation geregelt werden, ist der Diskurs unter dem Aspekt des praktisch-normativen Interesses (unter der Voraussetzung der Möglichkeit von Argumentation und Kommunikation) auf Konsensusfindung gerichtet. Nach BAUMANN/NEUSER bestehen die wesentlichen Elemente des rationalen Diskurs' in der Verschränkung von drei Momenten:

- "- Diskurs als Verfahren,
- Diskurs als argumentative Konsensfindung und
- Setzungen unterschiedlichster Art, die sich sowohl auf den Verfahrens- wie auf den Kriterienaspekt von diskursiver Argumentation beziehen können" (1974, 72).

Mit dem zuletzt genannten Moment der Setzungen im Entscheidungsverfahren des rationalen Diskurs' soll der Vorwurf des Legitimationszirkels des Diskurs' durchbrochen werden, der dadurch entsteht, daß der Diskurs als Verfahren wiederum nur diskursiv gerechtfertigt werden kann. Setzungen können sich sowohl auf die Verfahrensbedingungen und -voraussetzungen als auch auf Zielsetzungen im Sinne von Wertvorgaben beziehen. Indem einerseits Setzungen im Diskurs als immer erst noch diskursiv zu rechtfertigende identifiziert werden, und andererseits die Aspekte des Verfahrensablaufes und der argumentativen Konsensusfindung voneinander unterschieden werden, gibt es "zum offenen rationalen Diskurs als Entscheidungsverfahren im Curriculumprozeß keine wissenschaftlich begründete und politisch zu verantwortende Alternative" (ebd., 122).

#### 12.1.3. Interaktionsmodell und Baukastensystem

Im Rahmen des Interaktionsmodells besitzt das Baukastensystem den Charakter einer Setzung bzw. einer bildungspolitischen Zielwertvorgabe. Als Strukturprinzip der Weiterbildung bezieht es sich im Begründungszusammenhang von Lernziel-, Lerninhalt- und Lernorganisationsentscheidungen primär auf die Lernorganisation. So wie aber Zielsetzungen Entscheidungen über Mitteleinsätze implizieren, besitzt auch die Entscheidung für ein bestimmtes Strukturierungsprinzip der Lernprozesse angesichts des curricularen Begründungszusammenhanges Implikationen für die Ziel- und Inhaltsentscheidungen, die im Rahmen des Interaktionsmodells auf ihre Konsensfähigkeit geprüft werden müssen. Wegen der Bedeutung des Baukastensystems für die Weiterbildung ist im folgenden auf das Verhältnis von Interaktionsmodell und Baukastensystem einzugehen.

Die bildungspolitische Relevanz des Baukastensystems ist nach zwei Aspekten zu bestimmen;

1. Das Baukastensystem erzeugt die Flexibilität des Bildungssystems, die es gestattet, die Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem zu integrieren. Es wird möglich, Weiterbildung und die vorangegangenen Lernprozesse als Kontinuum aufzufassen. Dabei ist nicht nur daran zu denken, daß schulische und universitäre Lernprozesse auf berufsbegleitende Lernprozesse der Weiterbildung abgestimmt werden. In den Bemühungen um eine Dualisierung des tertiären Bereichs werden die ehemals der Erstausbildung zugerechneten Lernprozesse durch das Baukastensystem ununterscheidbar von denen, die der Weiterbildung zugeordnet werden <sup>6)</sup>.

2. Die durch das Baukastensystem hergestellte Flexibilität des Bildungssystems wirkt sich auch hinsichtlich der Berücksichtigung der Anforderungen des Beschäftigungssystems aus. Inflexible langfristig angelegte Bildungsgänge, deren Orientierung gegenüber den vom Beschäftigungssystem kurzfristig geforderten Qualifikationen längst obsolet geworden sind, können durch den sukzessiven Erwerb von Qualifikationen mit Hilfe des Baukastensystems jeweils den neuesten Entwicklungen angepaßt werden. Das Baukastensystem ist so die Voraussetzung für die Verzahnung und Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Für die Flexibilität gegenüber den Anforderungen des Beschäftigungssystems ist das Baukastensystem deshalb bedeutsam, weil es im Unterschied zu den fachrichtungsorientierten Studiengängen herkömmlicher Art die Möglichkeit zur Fächerkombination und zu interdisziplinärem Lernen bietet, die den Erfordernissen des Beschäftigungssystems sehr viel mehr entsprechen als die Konzentration auf nur eine Disziplin <sup>7)</sup>.

Neben der bildungspolitischen und -planerischen Relevanz ist es die didaktische/lernwissenschaftliche Bedeutung des Baukastensystems, die für seine Durchsetzung entscheidend ist. Es schafft Bedingungen, die für einen Lernerfolg erforderlich sind. Zu diesen Bedingungen gehört die Transparenz des Bildungsangebots und der Lernanforderungen, die Mo-

tivierung und Aktivierung der Lernenden, die Stufung der Anforderungen durch die Lernorganisation und die damit verbundene laufende Vermittlung von Rückmeldungen über das Gelernte und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen. Das Baukastensystem bzw. die in seinem Rahmen hergestellte didaktische Struktur der Bausteine kann diese Bedingungen des Lernerfolges leichter erfüllen als die herkömmlichen langfristigen Bildungs- und Studiengänge (vgl. KEHLER, 1973, 199).

In der Diskussion des Baukastensystems in der Weiterbildung wird davon ausgegangen, daß seine Einführung zu einer präzisen Planung von Lerneinheiten zwingt, für die die Ausgangsbedingungen bzw. die Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer ebenso transparent, wie die Lernziele klar definiert sein müssen (Deutscher Bildungsrat, 1970, 204; TIETGENS u.a., 1975, 79). Es wird der Anspruch erhoben, daß jeder Baustein, jede Lerneinheit für sich, eine bestimmte sinnvoll begrenzte und angebbare Qualifikation vermitteln soll. Bausteine sollen deshalb neben den präzisen Angaben von Inhalten und Anspruchsniveau über eindeutige Lernzieldefinitionen verfügen. Die Forderung wird insbesondere deshalb erhoben, damit die Bausteine unter dem Aspekt der Stufung sinnvoll aufeinander abgestimmt und zu größeren Einheiten zusammengefügt und aneinandergereiht werden können. "Die Lernziele der einzelnen Bausteine müssen daher aufeinander abgestimmt und beobachtbar beschrieben werden. Operationalisierung ist also eine Bedingung, um ein zweckentsprechendes Bausteinsystem entwickeln zu können". (TIETGENS u.a., 1975, 80). Die Forderung des stufenweisen Aufbaus mündet in den Wunsch einer perfekten Standardisierung des Bildungsangebots. Aufgrund dieser Intention besteht die Tendenz, jene Ableitungsstrategie der Curriculumentwicklung einzusetzen, die allein von den Verwendungssituationen her Lernziele und Curriculumelemente bestimmt.

Es wird in diesem Zusammenhang bedauert (vgl. TIETGENS u.a., 1975), daß Curriculuminitiativen unter dem Vorzeichen einer



empirischen Deduktion von Lernzielen aus Verwendungssituationen bisher nicht konsequent genug durchgesetzt worden sind. Es trifft zu, daß das von ROBINSOHN entwickelte Verfahren bisher nicht wirklich erprobt worden ist. Entweder verfiel es der Kritik unter dem Hinweis auf die qualifikatorischen Folgen (vgl. die Kritik des Systemzwangmodells unter 10.3.3.) oder man wendete sich von ihm ab, weil es für die augenblicklichen Probleme der Überarbeitung von Lehrplänen oder der Vorbereitung von Schulversuchen keine rasch zu realisierende Hilfe bietet (vgl. BLANKERTZ u.a., 1971, 13; SCHNEIDER, 1971, 104; GERBAULET u.a., 1972, 81).

Risikoreiche, kostenintensive und langfristige Entwicklung einerseits und wissenschaftsmethodologische Kritik andererseits wiegen aber gering, wenn keine Alternativen sichtbar sind, an denen die Effizienz des situationsorientierten Ansatzes gemessen werden könnte. Das auf Interaktion beruhende Modell der Curriculumentwicklung liegt nämlich nicht auf der Ebene des Systemzwangmodells bzw. des situationsorientierten Ansatzes und kann ihn insofern nicht ersetzen; es setzt empirische Situationsanalysen ebenso voraus wie die empirische Erfassung individueller Bildungswünsche oder die Ableitung von Curriculumelementen aus der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen. Die Akzentuierung des Interaktionsmodells und die mit ihr verbundene Kritik an anderen Vorgehensweisen der Curriculumentwicklung (insbesondere an den Ableitungstechniken) bestreitet anderen Ansätzen nicht die Berechtigung auf Durchführung. Das Interaktionsmodell setzt diese Ansätze vielmehr als entwickelte voraus, denn es versucht, empirisch ermittelte Grundlagen mit normativen Konzepten zu verbinden. Indem den anderen Ansätzen ihr relatives Recht zugestanden wird, werden sie zugleich hinsichtlich ihres Absolutheitsanspruches kritisiert. Insofern besitzen die Ergebnisse von empirischen Deduktionsansätzen im Rahmen des Interaktionsmodells den Charakter von Setzungen.

TIETGENS u.a. haben aber nur zum Teil recht, wenn sie der Institutionalisierung kritischer Reflexion im Interaktionsmodell nur Kontrollfunktion und keine Planungsfunktion zusprechen; im Interaktionsmodell vereinigen sich beide Funktionen, es ist nicht nur Analyse- und Kontroll-, sondern auch Planungsinstrument; Analyse, Entscheidung, Planung sind in dem Prozeß der Curriculumentwicklung eng miteinander verflochten und kaum in relativ getrennt aufeinanderfolgende Phasen auflösbar, wenn man den Anspruch auf wechselseitige Interaktion und Dauerkommunikation einlösen will.

Wenn davon ausgegangen wird, daß in einem Interaktionsmodell die Ansprüche von einzelnen deduktiven Verfahren durch induktives Vorgehen und Konsensusbildung unter den Beteiligten relativiert werden, ist die Forderung nach Erprobung dieser Verfahren nur allzu berechtigt. "Die Probleme der Situationsanalyse und der Planungsverfahren aber werden am ehesten in konkreten Versuchen zu bewältigen sein. Sie trotz allen erkenntniskritischen und erhebungstechnischen Hindernissen zu beginnen, erscheint angesichts des Funktionswandels der Weiterbildung dringend geboten" (TIETGENS u.a., 1975, 81).

Im Rahmen eines Interaktionsmodells können die Problematik und die Grenzen unterschiedlicher Verfahren aufgewiesen werden; es ist möglich, die spezifisch rationale Substanz jedes Ansatzes für eine Curriculumkonstruktion zu retten. Auch die Affinität vom Systemzwangmodell und Baukastensystem kann in diesem Modell kein unaufgeklärter Zusammenhang bleiben, der das Gesamtangebot der Weiterbildung determinieren könnte<sup>8)</sup>. Ohne daß bereits auf ein Interaktionsmodell rekurriert wird, ist die Relativierung des Baukastensystems bereits implizit in den Ausführungen des Strukturplans zur Weiterbildung enthalten. Wenn dort zwischen unterschiedlich formalisierbaren und systematisierbaren Lernprogrammen für die Weiterbildung unterschieden wird, so werden die stärker formalisierbaren Teile der Wei-

terbildung einem Baukastensystem zugeordnet (Deutscher Bildungsrat, 1970, 205). Zugleich wird gefordert, daß die weniger formalisierbaren Gegenstände nicht in ihrer Bedeutung gemindert werden dürften. Hier wird die Reichweite des Baukastensystems deutlich auf den Bereich des an eng begrenzten Ergebnissen orientierten "Qualifikationslernens" eingeschränkt, der von dem des "Identitätslernens" unterschieden wird. Damit soll der Gefahr begegnet werden, daß die Notwendigkeit operationaler Lernziele, die durch das Baukastensystem gegeben ist, nicht jene unerwünschten Nebenfolgen für die individuelle Qualifikation zeitigt, die im Zusammenhang mit dem Systemzwangmodell beschrieben wurden. Indem das Baukastensystem als ein Mittel für die Erreichung definierter Lernziele gekennzeichnet wird, bleibt im Rahmen des Identitätslernens ein Spielraum für Lernziele, die nicht oder nur schwer operationalisierbar sind wie z.B. die oben (9.1.2.2.) genannten Schlüsselqualifikationen.

#### 12.2. Pragmatische Curriculumentwicklung auf der Basis des Interaktionsmodells

Curriculumentwicklung nach dem Interaktionsmodell basiert auf dem Prinzip diskursiver Willensbildung, doch wird im Unterschied zu einem Diskursmodell, dessen strukturelle Bedingungen sich an der kontrafaktischen Antizipation einer idealen Sprechsituation (herrschaftsfrei, frei von Realitäts- und Zeitdruck) orientieren, von empirisch vorfindbaren Strukturbedingungen der Kommunikation ausgegangen. Insofern fungiert Diskurs im Interaktionsmodell primär als Legitimationsebene für kommunikatives Handeln, das darauf gerichtet ist, eine Kommunikationsstruktur zu institutionalisieren, die die Aneignung von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglichen soll (vgl. MOLLENHAUER, 1972, 68).

Im Moment der Setzungen, die allerdings selbst wiederum Gegenstand von praktischen Diskursen sein dürfen, werden pragmatisch jene Verfahrenselemente eingeführt, die typischerweise die empirischen Kommunikationsstrukturen kennzeich-

nen; es handelt sich dabei also um Regelungen, die sich auf die Rolle der Beteiligten (Qualifikation, Rekrutierungsmodus) ebenso beziehen wie auf die Einbringung von Informationen und die Systematisierung des Verfahrensablaufes in Form von Verfahrensordnungen (z.B. Beschlußmodalitäten, Mehrheitsprinzip, Vertretungsrechte etc.). In diesen Setzungen muß den Realitäten auch insofern Rechnung getragen werden als nicht davon ausgegangen werden kann, daß in allen Bereichen und Fragen konsensuell entschieden werden kann. Im Rahmen des Interaktionsmodells ist deshalb der Bereich, in dem angesichts gemeinsamer Interessen der Beteiligten ein Konsensus erreichbar ist, von den Bereichen zu unterscheiden, in denen entweder aufgrund divergierender Interessen nur Kompromißentscheidungen möglich sind oder wegen des Schutzes von Individualinteressen überhaupt keine Entscheidungen getroffen werden können<sup>9)</sup>. Es ist zu vermuten, daß der Bereich, in dem aufgrund divergierender Interessen Kompromisse erforderlich sind, dominieren dürfte.

Die pragmatische Curriculumentwicklung auf der Basis des Interaktionsmodells ist zum einen darauf angelegt, durch Konstituierung von Entscheidungsverfahren, in denen empirische Daten mit normativen Konzepten verknüpft werden, die zentrale curriculare Problematik einer Lösung näher zu bringen; zugleich leistet sie damit den entscheidenden Beitrag zur Schließung der Kluft zwischen theoretischer Curriculumsdiskussion und praktischer Reformarbeit. Denn: ein Hauptmotiv für den pragmatischen Ansatz dürfte die Einsicht in einen die gegenwärtige Lage der Bildungsreform kennzeichnenden Gegensatz sein. Einerseits ist auf dem Gebiet der Curriculumforschung und -entwicklung eine sehr lebhaft diskutierte Diskussion über Curriculumbegriffe und -theorien in Gang gekommen, die zum Teil bereits in den Aufbau nahezu scholastischer Theoriegebäude geführt hat; andererseits ist es aufgrund dieser Diskussion bisher nicht gelungen, die tatsächliche Lehrplanarbeit, die Unterrichtspraxis und das Lehrerverhalten nennenswert zu verändern. Die Ursachen für diese Entwicklung werden sowohl in den bisherigen Konzep-

tionen der Curriculumentwicklung als auch in den ihnen entsprechenden Innovationsstrategien gesehen (vgl. dazu Deutscher Bildungsrat, 1974; GERBAULET u.a., 1972). Der pragmatische bzw. praxisnahe Ansatz verfolgt deshalb eine Konzeption und eine Innovationsstrategie, die sich an den Gründen für das Versagen der bisherigen Bemühungen orientiert, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen Reformplänen und Wirklichkeit zu überwinden.

### 12.3. Zusammenfassende Übersicht zum Konzept pragmatischer Curriculumentwicklung <sup>10)</sup>

Im Zusammenhang mit den bisherigen Ausführungen zur Curriculumproblematik ist zum Teil bereits auf einzelne Punkte eines solchen pragmatischen Konzeptes im schulischen Bereich eingegangen worden; im folgenden sollen deshalb unter dem Gesichtspunkt der Übertragung auf den Bereich der Weiterbildung nur die wichtigsten Punkte eines pragmatischen Ansatzes systematisch zusammengestellt werden. Die Ausführungen beziehen sich im einzelnen auf folgende Punkte:

- a) Zusammenhang von curricularer und struktureller Bildungsreform,
- b) Verengung des Curriculumbegriffes,
- c) Curriculum als didaktischer Handlungsentwurf,
- d) Offenheit und Handlungsspielraum im didaktischen Handlungsentwurf,
- e) Ebenen des curricularen Ausarbeitungsprozesses,
- f) abgestufte Entscheidungsverfahren,
- g) Lernzielbestimmung durch induktives Verfahren und Konsensusbildung,
- h) Charakter der curricularen Produkte,
- i) Curriculumentwicklung und Weiterbildung,
- j) Curriculumentwicklung und Innovationsstrategie,
- k) Organisationskonzept Interaktionsmodell.

a) Das Gelingen von Reform- oder Neuansätzen im Bildungsreich ist primär abhängig von einer umfassenden Curriculum-



reform bzw. Neuentwicklung der Ziele und Inhalte. Es hat sich gezeigt, daß sich Strukturreformen, wie sie bisher im Zusammenhang mit der vorschulischen Erziehung, der Neugliederung der Sekundarstufe II, der Durchsetzung der Gesamtschule und der Gesamthochschule dominierten, nicht durch organisatorisch-strukturelle Maßnahmen realisieren lassen, sie setzen vielmehr die Arbeit am Curriculum des betreffenden Bildungsbereiches voraus. Für die Weiterbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften bedeutet diese Erfahrung, daß primär strukturelle Maßnahmen, wie sie angeregt worden sind, nicht ausreichen, solange diese Maßnahmen nicht zugleich von Initiativen begleitet sind, Ziele und Inhalte der betreffenden Lernprozesse zu bestimmen. Entscheidender Gesichtspunkt für die Wirksamkeit der Maßnahmen bleibt dabei der Ansatz bei den Problemen und Bedürfnissen der Zielgruppen. Den Reformen müssen konkrete Probleme der Adressaten zugrundeliegen, wenn sie nicht ins Leere gehen sollen.

b) Zum Versagen der Bildungsreform vor den konkreten Problemen der Praxis hat nicht nur die Betonung der Strukturreform beigetragen, sondern auch die Strategie und die Ansätze der Curriculumentwicklung, denen ein zu reduzierter Curriculumbegriff zugrundeliegt. Dieser reduzierte Begriff führte einerseits zu einer Auflösung des Zusammenhangs von Bildungsplanung und Unterricht und andererseits zu einer mangelhaften Berücksichtigung der Unterrichtssituation mit der zentralen Größe des Lehrerverhaltens in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Repräsentiert wird dieser reduzierte Curriculumbegriff insbesondere durch das "engineering-Modell" oder auch "Research, Development und Dissemination-Modell" (RDD-Modell), das eine spezifische Innovationsstrategie impliziert. Es beruht auf der zentralen wissenschaftsorientierten Produktion von geschlossenen "Groß-Curricula" sowie deren Vorbereitung und Vermittlung. Die Erfahrungen mit dem RDD-Modell haben deutlich gemacht, daß weder die angestrebte Arbeitsteilung und -koordination zwischen Forschung und

Entwicklung realisiert werden konnte, noch die auf Informationen über und Einführung in die neuen Inhalte beruhende Vermittlung der Produkte an die bei der Entwicklung passiven Lehrer gelungen ist. Es wurde deshalb notwendig, das Modell durch Einbau neuer Vermittlungssysteme (z.B. Teachers' Centers) funktionsfähig zu machen (vgl. dazu GERBAULET u.a., 1972, 55).

c) Im Unterschied zu dem eng begrenzten Curriculumbegriff des RDD-Modells beruht der des pragmatischen Ansatzes auf der These vom Implikations- und Begründungszusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Lernorganisationsentscheidungen; er berücksichtigt deshalb in einer Art Gegenmodell zum geschlossenen Modell der teacher-proof-Curricula des RDD-Modells insbesondere den Interaktions- und Handlungsspielraum der Lehrenden und Lernenden (vgl. dazu oben 10.3.1.). Indem die an der "Offenheit" orientierte pragmatische Curriculumentwicklung versucht, die Folgeprobleme geschlossener Curricula unter Einbuße technischer Verfügbarkeit zu bewältigen, wird das Curriculum zum "didaktischen Handlungsentwurf" (Deutscher Bildungsrat, 1974, A 19) bzw. zu "didaktischen Handlungsorientierungen" (BAUMANN/NEUSER, 1974, 60). Der Begriff des didaktischen Handlungsentwurfs soll deutlich machen, "daß Curricula keine gültigen Verhaltensvorschriften für die am Unterricht Beteiligten darstellen ..., sondern immer nur vorläufige Ausarbeitungen sind, deren Absichten, Annahmen und Vorschläge auf die jeweilige Situation hin überprüft und übersetzt werden müssen" (Deutscher Bildungsrat, 1974, A 19).

d) Für das Curriculum als didaktischer Handlungsentwurf ist der Gedanke zentral, der auch im Zusammenhang mit der Betonung der Sozialisation als zweiseitiger Prozeß aktuell ist. Die einseitige Perspektive von Sozialisation bzw. Unterricht, in der der Sozialisator bzw. Lehrer in der aktiven Rolle auf den passiv rezipierenden Sozialisanden (Schüler) einwirkt, wird überwunden. Sozialisatoren und Sozialisanden sind vielmehr als wechselseitig sich Beeinflussende aufzu-

fassen und dabei als kooperativ Handelnde in der Sozialisationssituation zu sehen. Das Curriculum als didaktischer Handlungsentwurf impliziert, daß Sozialisatoren und Sozialisanden nicht durch im Vorhinein festgelegte Einzelziele und Handlungsanweisungen determiniert sind. Das schließt nicht aus, daß im Rahmen von didaktischen Handlungsentwürfen durchaus auch der geschlossene Typ von Curriculum seine Berechtigung hat, so zum Beispiel im Sinne von Lernprogrammen, bei denen es um die Vermittlung von Techniken, Informationen und Kenntnissen geht, die mit bestimmten Zielsetzungen verbunden sind. Während der didaktische Handlungsentwurf in erster Linie darauf angelegt ist, das aktive, produktive oder forschende Lernen zu fördern, tendiert das RDD-Modell dazu, ein rezipierendes, passives Qualifikationslernen zu begünstigen. Insofern tritt mit dem Wechsel des Curriculumansatzes auch eine Veränderung in der Betonung der Lernarten und Lernziele ein. Indem es aber der didaktische Handlungsentwurf ermöglicht, geschlossene Elemente nach dem RDD-Modell bewußt einzubauen, wird nicht nur nicht ein Extrem durch das andere abgelöst, sondern es wird darüber hinaus möglich, geschlossene Curriculumeinheiten im Rahmen eines didaktischen Handlungsentwurfs auf ihre Unumgänglichkeit und Berechtigung hin zu überprüfen. Der didaktische Handlungsentwurf könnte insofern den Rahmen abgeben, in dem das rezipierende und forschende Lernen, das Qualifikations- und Identitätswissen integriert werden könnten. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß durch einen didaktischen Handlungsentwurf nicht nur intendiert wird, das gemeinsame Handeln von Sozialisatoren und Sozialisanden in der Sozialisationssituation des Unterrichts anzuleiten und vorzustrukturieren, sondern vor allem die Kompetenzen für die Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zu vermitteln. Der didaktische Handlungsentwurf intendiert Kompetenzen für den Ernstfall <sup>11)</sup>.

e) Curriculum als didaktischer Handlungsentwurf weist die Merkmale offener Curricula auf. Handlungsentwurf und Offenheit als Stichworte kennzeichnen dabei den Versuch, ein ausgewogenes Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung, von Spontaneität und vorgeplantem Handeln für die Sozialisation im Unterricht zu schaffen. Einerseits geht es darum, Lernprozesse auf der Basis didaktischer, fachwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse sorgfältig zu planen, um durch entsprechend erarbeitete Modelle und Materialien Sozialisatoren und Sozialisanden von der Gestaltung der Sozialisationssituation bzw. des Unterrichts zu entlasten. Andererseits kann Planung die eine konkrete Sozialisationssituation bestimmenden Faktoren nicht voll im vorhinein erfassen, und sie kann auch nicht die Dynamik der wechselseitigen Sozialisationsprozesse der Interaktionspartner im Unterricht a priori festlegen, wenn sie nicht jegliche Spontaneität unterbinden und die Realisierung unterschiedlicher Bedürfnisse und Fähigkeiten verhindern will. Den widersprüchlichen Intentionen der Offenheit und der Bestimmtheit durch das Curriculum kann am besten entsprochen werden, wenn es auf einer Ebene ausgearbeitet wird, die den beschriebenen und geforderten Grad an mittlerer Konkretisierung leisten kann. Dementsprechend lassen sich drei Ausarbeitungs- und Konkretisierungsstufen des Curriculums unterscheiden. Auf der Ebene von staatlichen Rahmenrichtlinien werden Ziele, Grundsätze und Mindestanforderungen verbindlich vorgegeben, um das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für das Bildungswesen zu verwirklichen. Auf der mittleren Ebene, der Curriculumentwicklung im engeren Sinne, sind die didaktischen Handlungsentwürfe angesiedelt, die auf unterschiedliche Lernsituationen angewendet und deshalb zu unterschiedlichen Produkten ausgearbeitet werden können. Auf dieser mittleren Ebene wird die Vermittlung zwischen den Rahmenrichtlinien und der dritten Ebene, der konkreten Unterrichtsplanung und -praxis des einzelnen Lehrers geleistet <sup>12)</sup>.

f) Die unterschiedlichen Ebenen und Stufen des curricularen Ausarbeitungsprozesses von didaktischen Handlungsentwürfen stehen in einem durch den Konkretisierungsprozeß hergestellten Zusammenhang. Da im Rahmen des abgestuften Ausarbeitungsprozesses auf jeder Ebene Entscheidungen gefällt werden müssen, ist davon auszugehen, daß die Entscheidungen der jeweils höheren Ebene zu Voraussetzungen der darunterliegenden werden. Das abgestufte Entscheidungsverfahren ist aber nicht als ein Prozeß einseitiger Determination von oben aufzufassen, sondern zugleich auch als ein permanenter Revisionsprozeß von unten. Das Gemeinsame des Ausarbeitungsprozesses gründet sich auf die gemeinsame Aufgabenstellung, didaktische Handlungsorientierungen auszuarbeiten sowie auf den gemeinsamen Bezugspunkt, Unterricht als soziale Situation der kooperativ handelnden Sozialisatoren und Sozialisanden zu gestalten. Es kann daraus gefolgert werden, daß deshalb für alle Entscheidungen auf allen Stufen der Ausarbeitung auch ein gemeinsames Entscheidungsverfahren gelten muß, das im offenen rationalen Diskurs zu sehen ist (vgl. BAUMANN/NEUSER, 1974, 71 f.). Nur durch dieses auf allen Ausarbeitungsebenen praktizierte Entscheidungsverfahren ist die Offenheit des Curriculums zu gewährleisten und kann zugleich verhindert werden, daß einmal getroffene Entscheidungen, wie zum Beispiel Setzungen der einen Ebene zu unrevidierbaren und gültigkeitsbeanspruchenden Gegebenheiten der darunterliegenden Ebene werden. Geltungsbeanspruchende Entscheidungen können nur dann "gültig" werden, wenn sie im Diskurs der Betroffenen der jeweiligen Ausarbeitungsstufe begründet angenommen oder abgelehnt werden.

g) Sämtliche Vorgaben, die aus vorangegangenen Ausarbeitungsprozessen stammen, sollen für Alternativen, Modifikationen, Interpretationen u. Anpassung an die jeweiligen situativen Bedingungen offen sein, d.h. den weiteren Ausarbeitungsprozeß nicht determinieren oder abschneiden, sondern eine Fortführung durch die kooperativ Handelnden ermöglichen. Für die Lernzielbestimmung bedeutet das die Verwer-



fung eines ausschließlich deduktiven Vorgehens, gegen das auch die methodologische Kritik gerichtet ist. So schlägt MEYER (1972, 237) zur Überwindung des Deduktionsproblems vor, den Ableitungszusammenhang "in einen zwanglos hergestellten Konsens aller Beteiligten über die Aufgabe des Unterrichts" umzuwandeln. Induktives Vorgehen und Konsensbildung überlagern in der pragmatischen Curriculumentwicklung die Deduktion von Lernzielen aus der Struktur der wissenschaftlichen Disziplinen, der Lernbedürfnisse der Adressaten oder den Anforderungen der Lebenssituationen. Die genannten Bestimmungsgrößen bleiben aber leitende Gesichtspunkte für die Curriculumentwicklung, doch sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Einsichten, Einstellungen und Bedürfnisse sowie die Anforderungen lediglich Vorgaben, die im Diskurs der Beteiligten auf ihre Geltungsansprüche hin gewichtet und überprüft werden müssen, indem sie mit Gesichtspunkten gesellschaftlicher Relevanz konfrontiert werden. Nach GERBAULET u.a. (1972, 82) sollen diese gesellschaftlichen Kriterien in einer Art "Sekundärforschung" aus vorhandenen sozialwissenschaftlichen Kenntnissen erarbeitet werden und der Fundierung und Aufklärung der an der Basis zu treffenden Entscheidungen über Lernziele dienen. Unter Hinzuziehung von lern- und motivationspsychologischen Gesichtspunkten soll die Auswahl der Lernziele weitergeführt werden.

h) Abgestufte curriculare Ausarbeitungsprozesse und Entscheidungsverfahren, induktives Vorgehen und Konsensusbildung unter dem Aspekt der Offenheit der Curricula wirken sich auf Art und Kodifikationsform der intendierten Produkte aus. Im Unterschied zum RDD-Modell ist der Ausarbeitungsprozeß im pragmatischen Modell weniger auf in sich abgeschlossene Einheiten (Bausteine) gerichtet als auf prozeßorientierte Konzepte, die auch den Baustein offen für situationsbedingte Alternativen und Modifikationen sowie flexibel für die Gestaltung der Unterrichtspraxis halten. Gerade die Konstruktion von Curriculumbausteinen tendiert dazu, den Prozeßcharakter von Curricula, der durch nicht im einzelnen vorher-

sehbare, zu steuernde und zu kontrollierende Motivationen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Interaktionspartner in der Sozialisationssituation gegeben ist, zugunsten von Spontaneität und Alternativen tilgende teacher-proof-Curricula zu vernachlässigen. Offene Curriculumbausteine besitzen den Vorteil der besseren Übertragbarkeit auf andere Zusammenhänge und Situationen, außerdem eignen sie sich zur Kombination unter dem Aspekt der Konstruktion von größeren Sequenzen. Indem der Ausarbeitungsprozeß nicht auf die Determination von Verhaltensweisen der Interaktionspartner in der Sozialisationssituation gerichtet ist, liegt der Akzent auf der Entwicklung von Handlungsmodellen, die Orientierungsfunktion besitzen, aber Initiativen Raum geben. Schließlich kann im Rahmen prozeßorientierter Handlungsmodelle die Tendenz beschränkt werden, den Mitteln und Materialien mehr als nur eine Mittelfunktion einzuräumen.

i) Curricula als didaktische Handlungsentwürfe räumen den Interaktionspartnern in Sozialisationssituationen nicht nur größere Handlungsspielräume ein, sie erfordern damit zugleich eine entsprechende Erweiterung der Kompetenzen zur Wahrnehmung und Ausfüllung der Handlungschancen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von (geschlossenen) Groß-Curricula nach dem RDD-Modell wurde in den USA die Erfahrung gemacht (vgl. GERBAULET u.a., 1972, 53 ff.), daß die Ziele der neuen Curricula nur erreicht werden können, wenn die Lehrer sowohl über die erforderlichen fachlichen Kompetenzen hinsichtlich der veränderten Inhalte verfügen als auch ein den Zielen und Inhalten adäquates Verhalten besitzen. Zur Erfüllung dieser Voraussetzung mußte das Modell durch ein Lehrer-Training-System erweitert werden. Der Bedeutung des Lehrerverhaltens für die Durchführung der Curriculumreform konnte im Vorgehen nach dem RDD-Modell nur nachträglich durch den Einbau von Verhaltenstraining entsprochen werden, während die pragmatische Curriculumentwicklung das Lehrerverhalten in ihrem Ansatz systematisch berücksichtigt, indem sie die Lehrer von vornherein am Curriculumentwicklungsprozeß beteiligt. Der Erwerb von Kompetenzen und das

Training von Verhalten werden in den Ausarbeitungsprozeß des Curriculums integriert; nicht in der Form eines bloßen Verhaltenstrainings im Rahmen einer Dissemination von fremdbestimmten Zielen und Inhalten, sondern durch umfassende Weiterbildung auf dem Gebiet der Auswertung, Revision und Neugestaltung von Curricula. Curriculumforschung, -entwicklung und -revision begründen danach eine neue Form der Weiterbildung von Lehrern (vgl. HUBER, 1971, 109 ff.).

j) Die Konzeption der pragmatischen Curriculumentwicklung impliziert eine Innovationsstrategie, die darauf beruht, daß unterschiedliche Kompetenzen und Instanzen in einem abgestuften Entwicklungs- und Entscheidungsprozeß zusammenwirken. "Der Ablauf der Innovationen bei einer pragmatischen Strategie wird als Interaktion zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik konzipiert" (GERBAULET u.a., 1972, 90). Die auf den schulischen Bereich spezifizierte Strategie muß sich deshalb mit der hier vorfindbaren Verteilung der Funktionen auf die verschiedenen Instanzen unter dem Gesichtspunkt befassen und entsprechend der Curriculumkonzeption eine Neuordnung der Verteilung der Funktionen auf die Institutionen sowie deren verändertes Zusammenwirken anstreben. In den Institutionen Praxis, Wissenschaft und Politik (bzw. Schule, Wissenschaft und Verwaltung) sind die Faktoren gleichsam gebündelt genannt, die als Faktoren der Beeinflussung des von der pragmatischen Curriculumentwicklung implizierten Innovationsprozesse in Frage kommen. Je nach Dominanz der genannten Größen können Typen von Innovationsstrategien gebildet werden. Die politisch-administrative Strategie oder das Bürokratiemodell ist von den Merkmalen geprägt, die eine Durchsetzung von Neuerungen von oben nach unten ermöglichen soll (hierarchischer Instanzenaufbau, Kontrolle, Zentralisierung und einheitliche Zwecksetzung). Der Typ, in dem die Wissenschaft dominiert, ist weitgehend mit dem RDD-Modell gleichzusetzen; der Innovationsprozeß ist hier nach dem Modell der wissenschaftlich-technischen Produktionsvorgänge aufgebaut. Die Innovationsstrategie, indem die Praxis bzw. die Schule den ausschlaggebenden Faktor darstellt, basiert

auf dem gemeinsamen Problemlösungsprozeß der Betroffenen (Problemlösungsmodell), wobei insbesondere die Bedürfnisse der Betroffenen Ausgangspunkt und Maßstab der Innovationsanstrengungen bilden. - Eine der pragmatischen Curriculumentwicklung entsprechende Innovationsstrategie muß von einer Kooperation von Schule, Wissenschaft und Verwaltung ausgehen und setzt deshalb die Verknüpfung der zentralen Momente aus den genannten Strategien voraus. Ein solches Linkage-Modell, das die zentralen Gesichtspunkte aller Modelle verbindet, stellt auch das oben beschriebene Interaktionsmodell dar.

k) Die Kooperation zwischen Schule, Wissenschaft und Verwaltung gilt für den Gesamtzusammenhang des von der Curriculumentwicklung ausgehenden Reformprozesses. Je nach Funktion im Rahmen dieses Prozesses verändert sich die Aufgabenstellung für die genannten Institutionen in der Kooperation. Im Rahmen der Lernzielbestimmung ist zum Beispiel die Rolle der Wissenschaft bei der Ermittlung und Analyse von Lebenssituationen und Anforderungen unter dem Gesichtspunkt der Bestimmung und Auswahl möglicher Lernziele deutlicher ausgeprägt als bei der stärker normativen Frage der Gewinnung eines Konsens über die zur Wahl stehenden Lernziele in der Kommunikation der Beteiligten. Generell wird im pragmatischen Konzept der Entwicklung und Innovation die Rolle von Wissenschaft und Verwaltung zugunsten einer aktiven Rolle der Schule (Lehrer, Schüler, Eltern), d.h. der unmittelbar Betroffenen zurückgedrängt. Ohne Wissenschaft und Verwaltung sind Innovationen zwar nicht möglich, für die Prädominanz der Beteiligung der Betroffenen spricht jedoch die Insuffizienz der Modelle, die eine solche Beteiligung im Ansatz ausgeklammert haben sowie die These, daß Innovationen Problemlösungsprozesse darstellen, die ihren Anfang bei den Beteiligten nehmen müssen. Für eine derart veränderte Stellung der (Schul-) Praxis sind die gegebenen Organisationsformen weitgehend dysfunktional. Deshalb muß den durch das pragmatische Konzept der Curriculumentwicklung veränderten

Aufgaben im schulischen Bereich durch ein Organisationsmodell entsprochen werden, das den Schulen eine verstärkte Selbständigkeit und den Lehrern, Eltern und Schülern Partizipationsmöglichkeiten einräumt, die Bildungsverwaltung auf Ziel- und Programmorientierung beschränkt (Deutscher Bildungsrat, 1973b; 1974b), sowie zugleich Curriculumentwicklung organisatorisch verselbständigt. Die dadurch intendierte Organisationskonzeption, die bei GERBAULET u.a. mit dem Begriff des Interaktionsmodells belegt wird, ermöglicht erst nach der erfolgten Differenzierung zwischen Schulaufsicht, Curriculumentwicklung und Unterrichtspraxis deren horizontale und vertikale Interaktion (im Sinne von Kommunikation und Kooperation) <sup>13)</sup>. Durch dieses zweidimensionale Interaktionsmodell soll Gefahren begegnet werden, die mit der Vereinseitigung von Ansätzen im Bürokratiemodell sowie im technologischen Ansatz des RDD-Modells gegeben sind (z.B. Curriculumentwicklung als Verwaltungsfunktion oder technologisch orientierter Prozeß). Da unter den bisherigen institutionellen Bedingungen nur das Bürokratiemodell oder seine technokratische Modifikation im RDD-Modell realisiert werden konnten, muß zur Wahrnehmung der Schlüsselfunktion der pragmatischen Curriculumentwicklung und zur Realisierung des Interaktionsmodells eine Institution errichtet werden, die im Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ) gesehen wird.

#### 12.4. Zur Institutionalisierung pragmatischer Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten

Aufgrund eines analytischen Überblicks über die Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten (mit dem Schwerpunkt bei den Führungskräften der Wirtschaft) wurden im ersten Teil drei Ebenen unterschieden, denen jeweils gleichgerichtete Ansätze für eine Weiterbildung zugeordnet werden konnten:



- Auf der Ebene bildungspolitischer Modelle (vgl. 3.1.) dominieren die strukturellen Überlegungen zur Einbeziehung der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem, wobei die Akzente auf der formalen Verteilung der Bildungszeiten über die gesamte Lebenszeit, dem periodischen Wechsel von Arbeiten und Lernen sowie dem Strukturprinzip des Baukastensystems liegen, durch das diese Aufgaben der Verteilung bewältigt werden sollen.
- Auf der Ebene praktizierter Weiterbildung (vgl. 3.3.) versuchen öffentliche und private Bildungseinrichtungen den manifesten Weiterbildungsbedürfnissen zu entsprechen; dabei ist charakteristisch, daß diese Aktivitäten jeweils von den Gesichtspunkten und partikularen Interessen der sozialen Kontexte bestimmt werden, denen die Bemühungen entspringen. Ansätze zu einer Integration, die die einseitigen Abhängigkeitsverhältnisse zugunsten einer Erweiterung der Variationsspielräume und Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten ersetzen, sind nur vereinzelt sichtbar und auch dann unzureichend durchgeführt.
- Auf der Ebene sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. 3.5.) werden empirische Entscheidungsgrundlagen erarbeitet, die sich auf die Relevanzanforderungen für die Gestaltung von Lernprozessen beziehen. Diese Unterlagen finden keine angemessene Verwendung, weil keine entsprechenden curricularen Verfahren institutionalisiert sind, in denen die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Ergebnisse unter curricularen Gesichtspunkten interpretiert und verarbeitet werden; es besteht deshalb die Tendenz und damit die Gefahr, daß jeweils aus den die empirischen Untersuchungen leitenden Perspektiven einseitige Schlußfolgerungen für die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen abgeleitet werden.

Durch den gegenwärtigen Stand der Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung von Hochqualifizierten wird nicht den Ansprüchen genügt, die an eine öffentlich verantwortete Weiterbildung zu stellen wären; es wird insbesondere

nicht die erforderliche Vermittlung (und Optimierung) der Ansprüche der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen mit den Forderungen der wissenschaftlichen Disziplinen und den Bedürfnissen und Interessen der Adressaten geleistet. Damit erfüllt die Weiterbildung nicht nur ihre Funktionen der Anpassung und Innovation unzureichend, sie kann auch die ihr zukommende Aufgabe der kontinuierlichen Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht angemessen erfüllen. Solange die Weiterbildung nicht curricularer geplant und diese curriculare Arbeit nicht institutionalisiert wird, bleibt die Weiterbildung in ihrer Ausprägung als Baukastensystem bei den formalen Voraussetzungen für die Abstimmungsfunktion stehen. Das Baukastensystem an sich stellt jedoch kein ausreichendes Instrumentarium für die inhaltliche Abstimmungsaufgabe dar. Ohne diese inhaltliche Abstimmung ist es aber auch nicht möglich, die im Bereich der Weiterbildung erforderliche und die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem konkretisierende Arbeitsteilung und Koordination zwischen den Weiterbildungsinstitutionen durchzuführen.

Im Interaktionsmodell wird der Rahmen und Ansatz gesehen, das Problem der inhaltlichen Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem über die inhaltliche Bestimmung von Lernprozessen in der Weiterbildung strategisch anzugehen. Weil Weiterbildungsziele und -inhalte weder allein aufgrund subjektiver Setzung noch durch empirische Deduktion aus Anforderungen oder Ableitung aus einem Strukturkonzept wissenschaftlicher Disziplinen zu gewinnen sind, ist ein institutioneller Rahmen vom Typ eines Interaktionsmodells erforderlich, in dem empirische Entscheidungsgrundlagen mit normativen Konzepten verknüpft werden können. Im Rahmen des Interaktionsmodells ist es möglich, die für die Curriculumentwicklung charakteristische Nahtstelle von Wissenschaft und Praxis zu thematisieren und Verfahren für Lernzielentscheidungen zu konstituieren, die sich aufgrund ihrer Verfahrenselemente durch Legimationskraft, Informationsverar-

beitungskapazität sowie durch die Chance, Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten zu berücksichtigen, besonders auszeichnen. Insofern stellt das Interaktionsmodell jene Ebene dar, auf der die unterschiedlichen Orientierungsgesichtspunkte zusammengeführt werden können, die für die Begründung und Legitimation von Lernzielen und -inhalten erforderlich sind und die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem fördern. Damit beruht die Abstimmungsleistung curricular geplanter Weiterbildungsprozesse primär auf der Integration von Orientierungsgesichtspunkten für die Bestimmung von Lernprozessen und der damit verbundenen Gewinnung von Entscheidungsprämissen, von denen her dann in den Entscheidungskontexten der einzelnen Weiterbildungsinstitutionen und konkreten Lehr- und Lernsituationen die curricularen Einzelentscheidungen gefällt werden können. Die curricularen Produkte, die im Entscheidungskontext des Interaktionsmodells angestrebt werden, müssen den curricularen Einzelentscheidungen durch ihre Offenheit Rechnung tragen.

Institutionalisierung der Weiterbildung von Hochqualifizierten bedeutet danach zunächst Institutionalisierung von Curriculumentwicklung auf der Basis des Interaktionsmodells. Da die Curriculumentwicklung nach dem intendierten Interaktionsmodell im Institutionenspektrum des Weiterbildungsbereichs nicht abgedeckt wird, muß die Institutionalisierung der Weiterbildung unter innovationsstrategischem Gesichtspunkt bei der Konstruktion und Organisation eines institutionellen Rahmens für die interaktive Curriculumentwicklung ansetzen. Deshalb sind zunächst Kriterien für die Institutionalisierung und die Konstituierung von Verfahren auszuarbeiten, bevor die eigentliche curriculare Arbeit in diesem Rahmen selbst aufgenommen werden kann.

12.5. Zur Frage der Anwendbarkeit der pragmatischen Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung

Im Prinzip läßt sich davon ausgehen, daß sich die Curriculumproblematik im Bereich der Weiterbildung nicht anders darstellt als im schulischen Bereich oder der Hochschule. In der Hinwendung zu Curriculumforschung und -entwicklung unterscheiden sich Schule, Hochschule und Weiterbildung jedoch aufgrund ihres traditionellen Selbstverständnisses nicht unerheblich voneinander. Der Begriff des Curriculums wird nahezu ausschließlich auf den schulischen Bereich bezogen; dagegen ist er für den Bereich der Hochschule, obwohl von der gleichgelagerten Problematik her gerechtfertigt, kaum rezipiert und entwickelt worden. Während die Lehrpläne der Schule unter dem Einfluß der Curriculumforschung und -theorie auf breiter Front einer Revision bzw. Neuentwicklung ausgesetzt sind (oder zumindest die Bildungsnormen der Schule in die öffentliche Diskussion gezogen sind), geschieht dies mit den Studienplänen der Hochschule, die eine vergleichbare Steuerungsfunktion hinsichtlich der Lernprozesse besitzen, nur punktuell und vereinzelt (vgl. z.B. Universität Bielefeld, 1973). Im Zuge einer Pädagogisierungstendenz in der Hochschule ist eine noch in den Anfängen befindliche Hochschuldidaktik entstanden, doch ist diese entweder vornehmlich an einer Rationalisierung und Effektivierung der Lehre interessiert (vgl. SADER u.a., 1971) oder sie versteht sich als Wissenschaftsdidaktik und wendet sich als solche den internen Gesetzmäßigkeiten der wissenschaftlichen Disziplinen zu (vgl. 3.3.2.1.) Studieninhalte und -ziele werden sowohl von der Hochschuldidaktik als auch von der Wissenschaftsdidaktik als ausschließlich von den wissenschaftlichen Strukturen her zu bestimmen akzeptiert und sind nicht, wie für die Curriculumforschung, zentrale Forschungsgegenstände. Insofern ist die von seiten der Curriculumforschung und -entwicklung geäußerte Kritik an der reduzierten Didaktik (vgl. z.B. ROBINSOHN, 1971, 25 ff.) auch für die Hochschuldidaktik zutreffend. In der

Hochschuldidaktik kann jedoch ein notwendiges Durchgangsstadium zu einer universitären Curriculumforschung gesehen werden (vgl. HESSE/MANZ, 1972, 128 ff.), durch das die Strukturierung geleistet wird, die die Curriculumforschung erleichtert. Einen konkreten Hinweis auf die Schrittmacherdienste der Hochschuldidaktik liefert zum Beispiel der Versuch (vgl. DOHMEN, 1971), Ansätze und Techniken der Curriculumforschung und -entwicklung aus dem schulischen Bereich für die Hochschuldidaktik nutzbar zu machen. Die Curriculumforschung und -entwicklung wird in dem Maße bei der Gestaltung von Studiengängen an Bedeutung gewinnen, wie sich die Einsicht bzw. der Zwang durchsetzen wird (angesichts der quantitativen Probleme im Hochschulbereich), daß die Studiengänge neben den Kriterien der wissenschaftlichen Disziplinen auch Relevanzforderungen aus dem außerakademischen Bereich genügen müssen <sup>14)</sup>.

Gegenüber der Hochschule scheint die Curriculumsdiskussion in der Weiterbildung einen Schritt weiter zu sein. Das resultiert einmal daraus, daß die traditionelle Erwachsenenbildung sich zum Teil an den Bildungsgütern der Schule einschließlich ihrer Didaktik orientierte und damit frühzeitig in den Sog der Revision des traditionellen Bildungskanons geriet; es kommt hinzu, daß die Verbindung von Schule und Weiterbildung im Bereich der Volkshochschule durch nebenamtlich arbeitende Lehrer immer schon recht intensiv gestaltet wurde. Zum anderen ergibt sich in der Weiterbildung eine zwingende Hinwendung zu den praktischen Problemen und beruflichen Kontexten, mit denen die Adressaten der Weiterbildung zu tun haben. Diese Hinwendung führt aber mitten in die Curriculumsdiskussion hinein; die Weiterbildung kann sich - im Unterschied zur Hochschule - der Diskussion der gesellschaftlichen Relevanzforderungen an ihre Curricula nicht unter Berufung auf die Wissenschaftsautonomie entziehen. Insofern ist davon auszugehen, daß Schule und Weiterbildung in dem Maße vergleichbarer werden, als sie die Lernprozesse unter dem Aspekt des Bezuges zu den tatsächlichen Lebenssituationen gestalten.



Darüber hinaus ist der Prozeß der tendenziellen Annäherung von Schule und Weiterbildung auch an allgemeinen strukturellen Momenten festzustellen. Der Tendenz zur "Entschulung" (Auflösung von Fächerkanon, Orientierung an Lebenssituationen etc.) der Schule entspricht umgekehrt die Tendenz zur "Verschulung" (systematisch organisierte Lernprozesse anstelle eines okkasionellen Bildungsangebotes) der Weiterbildung; in der Auflösung von Bildungs- und Studiengängen zugunsten von Bausteinen, Kompakteinheiten etc., die sich über das gesamte aktive Leben erstrecken sollen, gehen Schule, Hochschule und Weiterbildungsbereich schließlich ohne schärfere Grenzen ineinander über.

Mit der strukturellen Angleichung der Bereiche des Bildungssystems wird auch jene Differenz zwischen schulischem Bereich einerseits und Hochschul- und Weiterbildungsbereich andererseits schwächer, die bisher noch gravierend ist und sich auf die Curriculumproblematik auswirkt: die unterschiedliche Autonomie der Bildungseinrichtungen. Im Hochschul- und Weiterbildungsbereich besitzen die einzelnen Bildungseinrichtungen eine deutlich größere Selbständigkeit als im schulischen Bereich, indem die Schule mit Einrichtungen auf der untersten Ebene des Verwaltungsaufbaus verglichen werden kann. Die Autonomie der Einrichtungen im Hochschulbereich unterscheidet sich jedoch wiederum von der der Einrichtungen im Weiterbildungsbereich. Während sich die Hochschuleinrichtungen im allgemeinen auf einen verfassungsmäßig verankerten autonomen Status gründen, der ihnen die selbständige Bestimmung von Lehrinhalten und Forschungsgegenständen gewährleistet, sind die Einrichtungen im Weiterbildungsbereich weitgehend auf private Autonomie gegründet (wie z.B. die Management Schulen oder die betriebliche Weiterbildung). Auch im Hinblick auf die Selbständigkeit ist die Tendenz erkennbar, die Lernprozesse in den schulischen Einrichtungen nicht mehr ausschließlich zentral zu bestimmen (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973b; 1974b). Die angestrebte verstärkte Selbständigkeit der Bildungseinrichtungen geschieht unter dem Gesichtspunkt, daß die immer diffe-

renzierter werdende Wirklichkeit nur dann flexibel und situationsgerecht bewältigt werden kann, wenn die Bildungseinrichtung Schule Eigenverantwortung und Gestaltungsspielraum besitzt. Diese Begründung für die Selbständigkeit der Schule entspricht der, die für die Selbständigkeit der Weiterbildungseinrichtungen vorgebracht werden kann. Die genannten Anhaltspunkte für eine Angleichung der Bildungsbereiche dürfen nicht über weiterhin bestehende und von den sachlichen Funktionen her gebotene Differenzen hinwegtäuschen. In diesem Zusammenhang kann jedoch von diesen Differenzen abstrahiert werden, da nur die Vergleichbarkeit der Curriculumproblematik und allgemeine strukturelle Korrespondenzen zwischen den Bildungsbereichen betont werden sollten.

Die Vergleichbarkeit der Curriculumproblematik und die allgemeine strukturelle Entsprechung zwischen dem schulischen und dem Weiterbildungsbereich dürfte die Anwendung und den Einsatz der pragmatischen Curriculumentwicklung und ihrer Innovationsstrategie auf den Weiterbildungsbereich rechtfertigen. Es kann sich dabei nicht um einen bis ins einzelne gehenden Prozeß der Übertragung handeln, sondern um den Versuch, Prinzipien der Innovation und Institutionalisierung von Lernprozessen, die über einen einzelnen Bildungsbereich hinaus Relevanz besitzen, auf die neue Situation im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten anzuwenden. Im einzelnen stellen sich dabei völlig neue Probleme. Die Durchsetzung einer pragmatischen Curriculumentwicklung in Regionalen Pädagogischen Zentren im schulischen Bereich erfordert zum Beispiel eine Neuverteilung der Funktionen zwischen den bestehenden und der zu errichtenden Institution, während eine analoge Institution im Weiterbildungsbereich zunächst den Gedanken einer Curriculumentwicklung in diesem Bereich durchzusetzen hätte und dazu die Mitarbeit derjenigen Institutionen gewinnen müßte, die Weiterbildung für Hochqualifizierte bereits durchführen oder dafür in Frage kommen. Hier wie dort geht es aber zunächst darum, Einrichtungen zu schaffen, in denen Curriculumentwicklung als ein kooperati-

ves Unternehmen von Politik, Wissenschaft und Praxis (nach dem Interaktionsmodell) pragmatisch realisiert werden kann. Das Modell einer Institution zur pragmatischen Curriculumentwicklung im schulischen Bereich liegt in der Konzeption der Regionalen Pädagogischen Zentren vor; da eine Realisierung dieser Vorstellungen erst begonnen worden ist, kann für eine analoge Institution im Bereich der Weiterbildung noch nicht auf praktische Erfahrungen zurückgegriffen werden <sup>15)</sup>. Ohne im einzelnen an dieser Stelle auf das Modell der Regionalen Pädagogischen Zentren und seine unterschiedlichen Versionen eingehen zu können, sind sie kurz als Einrichtungen auf regionaler Ebene zu kennzeichnen, die die oben skizzierte pragmatische Curriculumentwicklung mit einer Lehrerfortbildung und einer Beratung der ihnen zugeordneten Bildungseinrichtungen auf lokaler Ebene institutionell verknüpfen. Sie sind von der Überlegung her konstruiert, daß Bildungseinrichtungen auf der lokalen Ebene zur Durchsetzung von Innovationen auf curricularem Gebiet Vermittlungsagenturen auf regionaler Ebene benötigen, die sich in den Problemfindungsprozeß bei der Innovation einschalten können, um dadurch Forschung, Entwicklung und andere Quellen so zu erschließen, daß sie für den Problemlösungsprozeß genutzt werden können (vgl. GERBAULET u.a., 1972; Deutscher Bildungsrat, 1974).

#### 12.6. Kriterien für die Institutionalisierung pragmatischer Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten

Ein institutioneller Rahmen, der analog zu einem RPZ im schulischen Bereich die Aufgaben pragmatischer Curriculumentwicklung für die Weiterbildung von Hochqualifizierten zu erfüllen hätte, kann zunächst nur von den Kriterien her beschrieben werden, die ein solches Modell kennzeichnen und bestimmen sollen. Diese Kriterien haben die Funktion, die mit Institutionen für Curriculumentwicklung im Weiterbildungsbereich (Zentren für die Entwicklung wissenschaftli-

cher Weiterbildung) verbundenen Vorstellungen zu präzisieren und zu begründen, unter innovationsstrategischem Gesichtspunkt Richtlinien und Handlungsanweisungen bzw. Realisierungsmöglichkeiten für die organisatorische Umsetzung der Vorschläge zu skizzieren sowie die Zielvorstellungen auf die Probleme der Weiterbildung von Hochqualifizierten (insbesondere der hier interessierenden Zielgruppe) zu beziehen. Mit der Angabe von Kriterien kann eine erschöpfende Deskription von Struktur, Funktion, Organisationsform und inhaltlichen Aufgaben der intendierten Einrichtung nicht gegeben werden; die präzise Ausgestaltung einer solchen innovationsorientierten Einrichtung kann in der Antizipation nicht vollständig gelingen. Angemessen zu bestimmen sind nur die Elemente eines empirisch vollständig vorliegenden Systems. Die Kriterien können deshalb nur ein im einzelnen zu begründendes "Vorverständnis" explizieren und den institutionellen Rahmen abstecken, in dem die Institution dann erst im Realisierungsprozeß ihre (vorläufig) endgültigen Konturen gewinnt. Angesichts dieser Schwierigkeit wird im folgenden darauf verzichtet, eine Rangfolge der Kriterien anzugeben, obwohl davon auszugehen ist, daß die Kriterien unterschiedliche Relevanz besitzen. Die Kriterien erscheinen zunächst gleichgeordnet, um die erwünschte Dynamik von Entwicklungsprozessen nicht von vorneherein einzuschränken. Aus diesem Grunde wird auch keine verbindliche Abfolge von Realisierungsschritten festgelegt; die Wirksamkeit von neu auftauchenden Problemkonstellationen soll so bewußt einkalkuliert werden.

#### 12.6.1. Tätigkeitsfeldorientierung und Tätigkeitsfeldabgrenzung

Curriculumentwicklung im schulischen Bereich ist für alle Schularten und -stufen zu institutionalisieren, doch dürfte für die einzelnen Institutionen auf regionaler Ebene, schon aus Gründen eines effizienten Einsatzes der verfügbaren Kräfte und Mittel, die Problematik einer bestimmten Schulart, -stufe oder auch eines -faches über eine längere Zeitdauer im Vordergrund des Arbeitsinteresses stehen. Für den Gesamtbereich der Weiterbildung müssen hingegen praktikable Abgrenzungskriterien für curriculare Arbeitsschwerpunkte erst gefunden werden. Das Abgrenzungskriterium für die Arbeit einer Curriculumentwicklungsinstitution in der Weiterbildung darf einerseits angesichts der außerordentlichen Differenziertheit des Weiterbildungsbedarfs nicht zu weit sein; das Kriterium Hochqualifizierung, das in unserem Zusammenhang einen Teilbereich aus dem Gesamtbereich Weiterbildung ausgrenzt, wäre zum Beispiel allein zu weit, weil nur die formale Qualifikation des Hochschulabschlusses und/oder dieser Ausbildung entsprechende berufliche Positionen keine brauchbare und praktikable Abgrenzung für ein curriculares Arbeitsfeld darstellen. Andererseits kann die Abgrenzung aus curriculumtheoretischen Gründen auch nicht so eng sein, daß sie nur an einzelnen Berufsbildern oder einzelnen akademischen Disziplinen orientiert ist. Im Tätigkeitsfeldbegriff scheint deshalb das Abgrenzungskriterium gefunden, das den Ansatz für die Vermittlung der wichtigsten curriculumrelevanten Größen (Wissenschaftsdisziplinen, Anforderungen der beruflichen Tätigkeit, individuelle Weiterbildungsmotivation und -bedürfnis) bereitstellt; in tätigkeitsfeldbezogenen Qualifikationsprofilen kann der Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung gesehen werden.

Die Wendung zum Tätigkeitsfeld als Orientierungsgröße für Ausbildungsprozesse steht im Zusammenhang mit der Studienreform; in nahezu allen Reformkonzepten wird das Tätigkeitsfeld als Zielkonzept der Studienreform angegeben. Das Ziel-



konzept soll explizit an die Stelle einer Ausrichtung der Studiengänge nach Berufsbildern treten, die gegenüber dem Tätigkeitsfeld als enger gefaßt angesehen werden. Das Zielkonzept richtet sich aber auch zugleich gegen eine Ausrichtung der Studiengänge allein auf die wissenschaftliche Disziplin <sup>16)</sup>. In dieser negativen Abgrenzung relativ eindeutig wirkt das Zielkonzept Tätigkeitsfeld positiv gewendet doch eine Fülle von Fragen und Problemen auf, die sich insbesondere auf die Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern beziehen.

Der gegenwärtige Erkenntnisstand in der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung stellt keine Kriterien und Orientierungen zur Verfügung, aufgrund derer sich eine schlüssige und fundierte Konzeption zur Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern ergibt (vgl. HARTUNG u.a., 1974). Die allgemein befürwortete Tätigkeitsfeldorientierung der Studiengänge steht in einem auffälligen Kontrast zu den Antworten auf die Fragen, die mit dem Tätigkeitsfeldbegriff aufgeworfen werden <sup>17)</sup>. Im "Zwischenbericht zur Studienreform" (o.J., 28) wird versucht, den Tätigkeitsfeldbegriff ("relativ konstanter Kreis von wechselnden Arbeitserfordernissen ... die durch Qualifikationsprofile beschrieben werden können") vom Berufsbild ("im Berufsbild ist der Beruf eine historisch geprägte Konstante ... beschrieben durch die in die Kompetenz dieses Berufes fallenden Tätigkeitsrahmen") abzugrenzen.

In der Frage der Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern, die auch für die Bestimmung von entsprechenden Arbeitsgebieten von Curriculumentwicklungsinstitutionen in der Weiterbildung für Hochqualifizierte Bedeutung hätte, wird im Zwischenbericht für die Studienreform für eine vorläufige pragmatische Einteilung nach Graden der Bestimmtheit plädiert. Diese Einteilung umfaßt drei Gruppen von Tätigkeitsfeldern. Die Tätigkeitsfelder der ersten Gruppe (Bildungswesen, Kommunikationswesen, Gesundheitswesen) werden aufgrund ihrer derzeitig evidenten Strukturiertheit für hinlänglich bestimmt

gehalten. Eine zweite Gruppe umfaßt hypothetische Tätigkeitsfelder mit weit weniger manifester Strukturierung im Umkreis der Aufgaben von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren; in der Restgruppe sind Tätigkeitsfelder so wenig strukturiert, daß dieser Bereich erst näherer Erforschung bedarf, um auch hier zur Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern gelangen zu können.

Wenn man diesem Gruppierungsvorschlag folgt, so ist die Tätigkeit einer Curriculumentwicklungsinstitution für die Weiterbildung der Zielgruppe der Hochqualifizierten in Führungspositionen der Wirtschaft dieser dritten Gruppe von wenig strukturierten Tätigkeitsfeldern zuzuordnen. Innerhalb des unstrukturierten Bereiches dieser dritten Gruppe kann der Weg zur Abgrenzung und zur Konstituierung eines curricularen Entwicklungsfeldes nur über die angegebene Zielgruppe der Weiterbildung führen. Die Schwierigkeiten der Abgrenzung im Bereich der Berufspositionen von Führungskräften sind vor allem deshalb groß, weil Ausbildung und Tätigkeit wie in keinem anderen Bereich auseinanderfallen (abzulesen am hohen Substitutionsgrad zwischen Absolventen der unterschiedlichen Disziplinen Ökonomie, Jurisprudenz, Sozialwissenschaft). Es ergeben sich deshalb weder von den Berufspositionen noch von den wissenschaftlichen Disziplinen her Anhaltspunkte für Tätigkeitsfeldabgrenzung wie z.B. bei den traditionellen Professionen. Die Konstituierung des Tätigkeitsfeldes muß deshalb pragmatisch im Zusammenhang mit der Entwicklungsarbeit für die Zielgruppe erfolgen. Die Analyse und Strukturierung des Tätigkeitsfeldes der Zielgruppe, das hier vorläufig mit dem Begriff der Wirtschaft umschrieben werden kann, wird damit zu einer zusätzlichen Aufgabe curricularer Entwicklungsarbeit, die in die Berufsforschung hineinreicht. An dieser Aufgabe ist nicht zuletzt abzulesen, daß Entwicklung von Weiterbildungscurricula für Hochqualifizierte und die Studienreformerarbeit unter dem Vorzeichen des Tätigkeitsfeldbezuges sachlich eng miteinander verklammert sind. Im Zusammenhang und in Zusammenarbeit mit Curriculumentwicklung und -forschung für die Weiterbildung

wird ein Großteil der Fragen zu lösen sein, die mit dem Zielkonzept Tätigkeitsfeld angeschnitten sind. Diese Zusammenarbeit könnte insbesondere dann fruchtbar werden, wenn man den Vorstellungen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern folgt, die NUTHMANN (1974, 23 ff.) entwickelt hat. NUTHMANN versucht, die These zu begründen, daß die Studienreform die Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern nicht voraussetzt, sondern daß eine unter den Aspekten "Sicherung der Wissenschaftlichkeit" und "Praxisbezug" durchgeführte Reform der Studiengänge die Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern zur Folge haben wird. Voraussetzung der Identifizierung und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern ist danach die kontinuierliche Konfrontation der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen mit der Struktur gesellschaftlicher Funktionsbereiche" (HARTUNG/NUTHMANN, 1974, 11). In der Weiterbildung aber kann eines jener Instrumente gesehen werden, durch die der "Prozeß der Verstärkung des Praxisbezuges" geleistet werden kann; mit der pragmatischen Curriculumentwicklung in der Weiterbildung für Hochqualifizierte wird schließlich eine Instanz institutionalisiert, durch die die Strukturprinzipien der aufeinander zubeziehenden Bereiche von Wissenschaft und Praxis reflektierend vermittelt werden können<sup>18)</sup>. Die von NEEF (1974, 55 ff.) vorgeschlagenen "Praxis-Zentren", in denen die ständige systematische Konfrontation der Hochschule mit der beruflichen Praxis geleistet werden soll, haben u.a. auch curriculare Aufgaben, durch die sie zu selbstverständlichen Kooperationspartnern von Curriculuminstitutionen in der Weiterbildung werden. Unter der Voraussetzung einer "Dualisierung" des gesamten tertiären Bildungsbereichs (vgl. 3.1.4.) würden sie weitgehend deckungsgleich und damit ineinander aufgehen können. Zunächst ist aber, unter dem Aspekt der Trennung von tertiärem Bereich und Weiterbildung, von einer kooperativ erarbeiteten Abgrenzung der Tätigkeitsfelder auszugehen. Die gemeinsame Erarbeitung impliziert nicht notwendig eine übereinstimmende Abgrenzung der Tätigkeitsfelder. Es ist anzu-

nehmen, daß die Studiengänge der Ausdifferenzierung beruflicher Tätigkeiten nicht in dem Maße folgen können, wie dies in der Weiterbildung angestrebt werden könnte. Prinzipiell werden Studiengänge darauf angelegt sein, spezifische berufliche Tätigkeiten zusammenzufassen und unter dem stärkeren Einfluß der wissenschaftlichen Disziplinen auf gemeinsame Strukturen zu reduzieren. Dagegen wird in der Weiterbildung die Tendenz vorherrschen, von der durch Tätigkeitsanalysen festgestellten Differenzierung des Berufs- und Beschäftigungssystems auszugehen, um der Differenziertheit der Weiterbildungsbedürfnisse entsprechen zu können. Eine Zusammenarbeit zwischen den curricularen Institutionen kann

- erstens eine realistische, ohne dogmatische Starrheit vorgenommene Abgrenzung der Tätigkeitsfelder erbringen, die sowohl den Veränderungen im Berufs- und Beschäftigungssystem als auch der Eigendynamik der wissenschaftlichen Disziplinen Rechnung tragen kann, und sie kann
- zweitens eine wirksame Koordination und Arbeitsteilung zwischen berufsvorbereitendem Studium und der Weiterbildung von Hochqualifizierten leisten.

#### 12.6.2. Beteiligung der Betroffenen

Das Kriterium "Beteiligung der Betroffenen" ist unter den folgenden Aspekten von zentraler Bedeutung für die Institutionalisierung des Interaktionsmodells:

- Unter innovationstheoretischem Gesichtspunkt ist die Beteiligung der Betroffenen deshalb von Vorteil, weil die Curriculumentwicklung ihren Ausgang von den konkreten Problemen und Bedürfnissen derer nehmen kann, denen Weiterbildung helfen soll. Curriculum wird um so innovativer und innovationseffizienter, desto mehr ein Problemlösungsprozeß der Betroffenen am Anfang steht. Ein solcher Problemlösungsprozeß gewährleistet nicht nur die Berücksichtigung der Bedürfnisse, sondern auch zugleich die Reflexion auf die Mittel zu ihrer Befriedigung und damit die

Überprüfung, inwieweit Weiterbildung als geeignetes Mittel zur Lösung der erkannten Probleme beitragen kann.

- Unter motivationstheoretischem Aspekt bedeutet die Beteiligung der Betroffenen an einem Problemlösungsprozeß die Mobilisierung von Initiative, Engagement und Aktivität. Von den Ergebnissen des Problemlösungsprozesses kann erwartet werden, daß sie stärkere Zustimmung finden und die Lernmotivation anregen. Es kann weiter damit gerechnet werden, daß die auf diese Weise ermittelten Resultate bei der Durchsetzung und praktischen Verwirklichung geringere Widerstände zu überwinden haben und eine langfristige Wirksamkeit aufweisen dürften.
- Unter curriculumtheoretischem Aspekt wird die Beteiligung der Betroffenen relevant hinsichtlich des Verfahrens zur Begründung und Rechtfertigung curricularer Entscheidungen sowie im Hinblick auf Intentionen, die mit einem Curriculum als didaktischem Handlungsentwurf verbunden werden. In einem noch stärkeren Ausmaß als im schulischen Bereich erfordert die Weiterbildung eine Aggregierung curriculumrelevanter Bestimmungsgrößen als Bezugspunkt für eine Curriculumkonstruktion; an die Stelle der einfachen Deduktion von Inhalten und Zielen aus der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen oder dem Anforderungsprofil einer Tätigkeit tritt die Forderung nach einer erweiterten Begründung des Curriculums durch gleichzeitige Berücksichtigung von unterschiedlichen Bestimmungsgrößen, die im einzelnen immer nur im Rahmen eines Diskurs' argumentativ begründet und gerechtfertigt werden können. Die Verbesserung der Entscheidungsverfahren durch die Beteiligung der Betroffenen beseitigt Legitimationsdefizite und wirkt damit motivations- und effizienzsteigernd bei den potentiellen Teilnehmern von Weiterbildung. Ein Curriculum im Sinne eines didaktischen Handlungsentwurfs ist ohne die Beteiligung der Betroffenen nicht auszuarbeiten. Gerade die Offenheit von Handlungsentwürfen für individuelle und situative Veränderungen sowie Ausgestaltung verlangt zahlreiche und detaillierte Informationen, Kenntnisse der Rea-



lität der Weiterbildungspraxis sowie der Praxis, auf die hin qualifiziert werden soll. Träger solcher Informationen und Kenntnisse können aber nur die unmittelbar Betroffenen sein.

- Unter sozialisationstheoretischem Aspekt ist die Beteiligung der Betroffenen insofern bedeutsam, als die Ergebnisse der pragmatischen Curriculumentwicklung nicht nur Handlungsentwürfe in Gestalt von Plänen, Programmen und Materialien etc. umfassen, sondern auch in veränderten Verhaltensstandards und Einstellungen der Beteiligten. Es gehört als Charakteristikum zur pragmatischen Curriculumentwicklung, daß sie zusammen mit den übertragbaren Produkten der Entwicklungsarbeit auch planungskonforme Verhaltensweisen miterzeugt, die erforderlich sind, um die Produkte entsprechend ihrer Intentionen in die Weiterbildungspraxis umzusetzen. Die Beteiligung der Betroffenen an Entwicklungsaufgaben erhöht damit die Erfolgchancen der Dissemination der Produkte; außerdem übernimmt sie die Funktion eines wichtigen Teiles von Weiterbildung, der möglicherweise Qualifikationen (Kommunikationsfähigkeit, Motivation etc.) hervorbringt, die von keiner anderen Weiterbildung intensiver und effektiver erzielt werden können. Nicht zuletzt ist die Beteiligung daraufhin angelegt, durch den Prozeß der Curriculumentwicklung solche Kompetenzen zu vermitteln, die dazu befähigen, Entscheidungen im rationalen Diskurs fällen zu können.

Schließlich ist zu klären, wer im Rahmen einer pragmatischen Curriculumentwicklung im Weiterbildungsbereich als Betroffener gelten kann. Als Betroffener kann angesehen werden, wer unmittelbar von den curricularen Entscheidungen tangiert wird; also potentielle Teilnehmer, Lehrkräfte der Weiterbildung, Beschäftigter als Abnehmer der in der Weiterbildung erzeugten Qualifikationen. Neben diesen Personengruppen sind auch die institutionellen Partner der Entwicklungsarbeit zu den Betroffenen zu zählen; also Wissenschaft, Forschung, Bildungseinrichtungen bzw. institutionelle Träger von Wei-

terbildung, Berufsverbände, "Abnehmer"-Verbände, öffentliche Verwaltung etc. Unter Eingrenzung auf das hier interessierende Tätigkeitsfeld Wirtschaft kämen als betroffene Personengruppen insbesondere die Hochqualifizierten in Führungspositionen, die Beschäftigten sowie die Lehrkräfte dieses Personenkreises in Frage. Als institutionelle Partner könnten folgende Institutionen gelten: Bildungseinrichtungen, die Weiterbildung für Hochqualifizierte anbieten (Unternehmen, Management Schulen, Hochschulen etc.), Wissenschaft und Forschung (innerhalb und außerhalb der Hochschule) im Bereich der Disziplinen, die dem Tätigkeitsfeld zugeordnet werden könnten (einschließlich Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften); Berufsverbände, in denen die potentiellen Teilnehmer des Tätigkeitsfeldes organisiert sind; Arbeitgeberverbände, in denen die Beschäftigten der potentiellen Teilnehmer organisiert sind; schließlich ist die Verwaltung zu nennen, die in einer öffentlich verantworteten Weiterbildung den institutionellen Partnern einer curricularen Entwicklungsarbeit zuzuordnen ist.

Die praktische Einlösung des Kriteriums Beteiligung der Betroffenen dürfte auf die verschiedensten Schwierigkeiten stoßen; seine Erfüllung ist dem vollen Anspruch nach kaum zu gewährleisten (vgl. dazu 14.3. Anm.3). Es ist deshalb an repräsentative Beteiligung zu denken sowie an eine abgestufte Beteiligung der verschiedenen Gruppen und Institutionen nach dem Gesichtspunkt der Sachkompetenz sowie nach der Bedeutsamkeit der Gruppe für die jeweiligen Probleme der Entwicklungsarbeit. Für die Weiterbildung von Hochqualifizierten des Tätigkeitsfeldes Wirtschaft wäre das Gewicht auf die Beteiligung der potentiellen Teilnehmer, der Lehrkräfte, der Repräsentanten, der Wissenschaft und Forschung sowie der Abnehmer bzw. der Beschäftigten Wert zu legen, um das Ziel, Bildungs- und Arbeitsprozesse, Bildungs- und Beschäftigungssysteme aufeinander abzustimmen, zu realisieren.

### 12.6.3. Relative Autonomie der Curriculumentwicklung

Dieses Merkmal bezieht sich auf das institutionelle Verhältnis der Curriculumentwicklung für die Weiterbildung zu den von ihr betroffenen Adressaten- und Personengruppen sowie den institutionellen Partnern und den Weiterbildungseinrichtungen. Indem eine relativ autonome Institution intendiert wird, ergibt sich in gewisser Hinsicht eine Spannung zu dem Merkmal der Beteiligung der Betroffenen. Diese Spannung ist nicht unbeabsichtigt, denn in ihr drückt sich die Notwendigkeit aus, daß der Bezugspunkt für Curriculumentwicklung nur in Kooperation und Interaktion der von curricularen Entscheidungen Tangierten zu artikulieren ist; zugleich aber in der Entwicklungsarbeit eine relative Unabhängigkeit gegenüber den determinierenden Einflußgrößen erforderlich ist, die von den partikularen Interessen und Orientierungen etablierter Bildungseinrichtungen her wirksam werden können.

Im schulischen Bereich wird davon ausgegangen, daß die Curriculumentwicklung im engeren Sinne auf einer mittleren Ebene zwischen Schulaufsicht (die sich auf die Kontrolle der Einhaltung der Rahmenrichtlinien beschränkt) und Unterricht (in dem der didaktische Handlungsentwurf der mittleren Ebene auf die spezifischen Lernsituationen angewendet wird) institutionell herausgehoben und verselbständigt wird. Dies wird angestrebt, weil einerseits die Curriculumarbeit in den Bildungseinrichtungen selbst ohne Hilfe von außen ebensowenig geleistet werden kann wie umgekehrt durch praxisferne Verwaltungsinstanzen und ihre Beiräte (z.B. Lehrplankommissionen). In der verselbständigten mittleren Ebene der Curriculumentwicklung im engeren Sinne wird dagegen der Ort gesehen, der eine praxisnahe Kooperation von Wissenschaftlern, Lehrern und Verwaltungsrepräsentanten erlaubt. Nur in der kooperativen Interaktion wird die Chance gesehen, die unterschiedlichen curriculumrelevanten Bestimmungsgrößen im Hinblick auf einen gültigen, d.h. begründeten und gerechtfertigten Bezugspunkt der Curriculumentwicklung zu aggregieren bzw. zu integrieren.

Im schulischen Bereich ergibt sich die für Curriculumentwicklung relevante mittlere Ebene im Zusammenhang mit den Vorschlägen zur Neuregelung des Verhältnisses von zentraler Verwaltung und dezentraler Ausgestaltung des Schulwesens; wenn auf zentraler Ebene nur Vorgaben in Gestalt von staatlichen Rahmenrichtlinien gegeben werden sollen und andererseits die Bildungseinrichtungen die Ausfüllung dieses Rahmens selbständig, praxisnahe und sachkompetent übernehmen sollen, so folgt daraus mit einiger Zwangsläufigkeit die Errichtung von curricularen Vermittlungsinstanzen.

Auch für den Weiterbildungsbereich besteht der Zwang, Curriculumentwicklung auf einer den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen übergeordneten Funktionsebene zu institutionalisieren; der Institutionalisierungsvorgang erfolgt damit nach dem Modell der oben (vgl. 8.3.) skizzierten allgemeinen Reorganisationsstrategie vom Typ Integration. Während im schulischen Bereich der Akzent auf der mittleren Ebene liegt, um die gegenseitige Vermittlung von Rahmenrichtlinien und Unterrichtspraxis in der vertikalen Dimension zu leisten, erhält die mittlere Ebene in der Weiterbildung insbesondere in ihrer horizontalen Dimension als Ebene der kooperativen Interaktion von Wissenschaft, Weiterbildungspraxis und Verwaltung ihre Bedeutung. Auf dieser Ebene ist der mit der Weiterbildung verbundene Anspruch einzulösen, Bildungs- und Arbeitsprozesse, Bildungs- und Beschäftigungssystem aufeinander zu beziehen und Qualifikationen und Anforderungen aufeinander abzustimmen. Nur wenn sich auf dieser Ebene die Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, bezogen auf das hier interessierende Tätigkeitsfeld zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, zu einem gemeinsamen Entscheidungskontext über Lernziele und -inhalte gestalten lassen, kann auf Realisierung des angestrebten Wissenschafts-Praxis-Bezugs in der Weiterbildungspraxis und damit auf eine kontinuierliche Lösung der Abstimmungsprobleme gerechnet werden. Der Versuch, die Vermittlung unter Umgehung einer curricularen Vermittlungsebene unmittel-

bar in den vorfindbaren Bildungseinrichtungen zu leisten, wäre der Gefahr ausgesetzt, die Weiterbildung nicht auf die zu aggregierenden Bestimmungsgrößen (wissenschaftliche, gesellschaftliche, berufsspezifische und individuelle Gesichtspunkte) beziehen zu können.

Im schulischen Bereich soll darüber hinaus durch die relativ autonome Institution auf mittlerer Ebene ausgeschlossen werden, daß Curriculumentwicklung zwischen den Extremen schwankt, entweder rein zentral nach dem Bürokratiemodell oder rein dezentral in einzelnen Bildungseinrichtungen organisiert zu werden. Im Weiterbildungsbereich besteht zwar die Gefahr der reinen zentralen Entwicklung kaum, da dazu die strukturellen oder organisatorischen Voraussetzungen fehlen; um so mehr dürfte die radikale Dezentralisierung realistische Gefahr sein. Durch eine Tendenz, Curriculumentwicklung bei den Weiterbildungseinrichtungen selbst anzusiedeln, könnte die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem durch die Weiterbildung nicht geleistet werden. So dürfte die Universität, als Träger und Veranstalter von Weiterbildung in der Form des Kontaktstudiums in ihrer auf der Wissenschaftsautonomie beruhenden Autonomie, kaum in der Lage sein, andere Gesichtspunkte in ihrer Lehre zu berücksichtigen als die von ihr selbst zu bestimmenden und zu verantwortenden Kriterien der Wissenschaftlichkeit (vgl. 3.3.2.3.2.). Umgekehrt wird eine Bildungseinrichtung eines Unternehmens die Anforderungen der jeweiligen betrieblichen Praxis zu dem nahezu ausschließlichen Bezugspunkt curricularer Planung machen. An diesen Beispielen wird die Notwendigkeit von Vermittlungsorganen zwischen den Weiterbildungseinrichtungen des Bildungssystems und des Beschäftigungssystems deutlich, die auf einer der einzelnen Bildungseinrichtungen übergeordneten Funktionsebene liegen und so verselbständigt sind, daß sie Curricula unter Beteiligung der Betroffenen als kooperative Leistung der institutionellen Partner dieser Einrichtungen entwickeln können.



Die relative Verselbständigung der Curriculumentwicklung auf mittlerer Ebene impliziert einen notwendigen Handlungsspielraum für innovative Entwicklung. Damit erhalten entsprechende Einrichtungen den Charakter von innovativen Experimenten, durch die institutioneller Wandel initiiert werden kann.

#### 12.6.4. Handlungsspielraum und Rahmenvorgaben

Das Kriterium des Handlungsspielraumes für Curriculumentwicklung, das sich aus den Kriterien der Beteiligung der Betroffenen und den der begrenzten Selbständigkeit von Institutionen zur Curriculumentwicklung herleiten läßt, bezieht sich insbesondere auf die innere Organisation der Arbeit und ihre Handlungsformen.

Für den schulischen Bereich wird der Handlungsspielraum durch die Vorgaben der Rahmenrichtlinien begrenzt, der jedoch durch Experimentierklauseln erweitert werden kann. Im Bereich der Weiterbildung sind keine den Rahmenrichtlinien vergleichbare Vorgaben der Entwicklung vorhanden. Das bedeutet aber weder, daß Vorgaben für die Weiterbildung unnütz und wertlos werden, noch, daß sich die curriculare Arbeit voraussetzungslos vollzieht. Rahmenrichtlinien im schulischen Bereich haben die Funktion, durch Vorgabe von Prinzipien, Zielen und Mindestanforderungen die öffentliche Verantwortung für das Bildungswesen sicherzustellen. Die Weiterbildung erstreckt sich hingegen nicht nur auf Bildungseinrichtungen und Lernorte im traditionell öffentlich verantworteten Bildungswesen. Unter dem Eindruck der Zunahme von organisierten Lernprozessen im Rahmen eines lebenslangen Lernens kann die Weiterbildung der öffentlichen Verantwortung nicht entzogen bleiben. Die daraus abgeleitete Einbeziehung der Weiterbildung in ein Gesamtbildungssystem, die bisher allerdings noch mehr Anspruch als Realität bedeutet, zeichnet hier den Weg für die Entwicklung vor. Damit werden analog zum schulischen Bereich allgemeine verbindliche Zielvorstellungen, Grundsätze und Mindestanforderungen erforderlich,

die Orientierungsfunktionen für die Konzeption von organisierten Lernprozessen in öffentlich verantworteter Weiterbildung übernehmen könnten. Solche Rahmenvorgaben können nicht voraussetzungslos "von oben" dekretiert werden, sondern sind auf den Prozeß der Curriculumentwicklung im engeren Sinne angewiesen. Auch das Verfahren zur Entwicklung von Rahmenrichtlinien im schulischen Bereich kann nur in einem engen sachlichen Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung geschehen, denn deren Ergebnisse und Erfahrungen müssen sich in den Rahmenrichtlinien niederschlagen und für eine Revision immer wieder Berücksichtigung finden (vgl. dazu Deutscher Bildungsrat, 1974, A 133). Die Entwicklung der Weiterbildung zu einem Bereich öffentlich verantworteter Bildung kann entsprechend ihren Ausgang nur in einer Curriculumentwicklung nehmen, durch die unter Beteiligung der Betroffenen sämtliche curriculumrelevanten Größen aggregiert und miteinander vermittelt werden. Erst ein solcher Legitimationsdefizite vermeidender Ansatz kann zur Artikulierung und Formulierung jener Grundsätze, Zielvorstellungen und Mindestanforderungen für die Rahmenvorgaben einer künftigen öffentlich verantworteten Weiterbildung führen. Rahmenvorgaben bilden ein Moment der Fremdsteuerung von Lernprozessen, doch sind sie nicht auf Dauer festgeschrieben, sondern unterliegen der Revision durch die Ergebnisse und Erfahrungen, die im Zusammenhang einer relativ autonom organisierten Curriculumentwicklung auf der Basis diskursartiger Entscheidungsverfahren gemacht werden. Es ist hier an das Moment der "Setzungen" im Entscheidungsverfahren des rationalen Diskurs' zu erinnern (vgl. 12.1.2.).

Abgesehen von ihren Steuerungs- und Orientierungsfunktionen für die Curriculumentwicklung sind explizit formulierte Vorgaben für den Weiterbildungsbereich und hier wiederum begrenzt auf einen tätigkeitsfeldbezogenen Sektor erforderlich, um der Öffentlichkeit Rechenschaft über die leitenden Zielvorstellungen und Normen zu geben. Es kann für die Öffent-

lichkeit nicht gleichgültig sein, an welchen Zielvorstellungen die Weiterbildung von Ärzten, Lehrern, Richtern, aber auch von Managern und Führungskräften der Wirtschaft sowie anderen "normsetzenden" Hochqualifizierten orientiert ist. Die Explikation von Zielvorstellungen, Mindestanforderungen für die Weiterbildung von Hochqualifizierten ist, da sie tätigkeitsfeld- und berufsfeldbezogen erfolgen muß, nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der staatlichen Rahmenvorgaben für die Professionalisierung von Berufen zu sehen. Es ist zum Beispiel vorstellbar, daß Prozesse der Professionalisierung gefördert werden (z.B. bei den Führungskräften der Wirtschaft), indem die impliziten und internen Normen ihres Handelns expliziert werden; umgekehrt kann bei den traditionellen Professionen mit ausgeprägter Standesethik die Dimension der sozialen Orientierungen im Rahmen der Professionalisierung wieder gestärkt werden.

Das Kriterium des Handlungsspielraums wurde bisher insbesondere im Zusammenhang mit expliziten Rahmenvorgaben entwickelt, die für eine öffentlich verantwortete Weiterbildung konstitutiv sind. Rahmenvorgaben begrenzen und reduzieren einerseits Handlungsmöglichkeiten, zum anderen stellen sie einen Handlungsspielraum zur Verfügung, der es den an der Curriculumentwicklung Beteiligten erlaubt, sowohl die Themen, Gegenstände und Probleme für die Entwicklungsarbeit als auch die Arbeitsweisen, Arbeitsorganisation und Form der Produkte weitgehend selbständig zu wählen; nicht zuletzt bedeutet dieser Spielraum auch die Möglichkeit zur Erprobung der Produkte bzw. der Teilprodukte. Der angegebene Spielraum bedeutet nicht Beliebigkeit; das Kriterium Beteiligung der Betroffenen und das damit verbundene Verfahren eines auf Argumentation, Kommunikation und Konsensusbildung beruhenden Entwicklungsverfahrens verpflichtet zur Einhaltung und Berücksichtigung der curriculumbestimmenden Kriterien und zeichnet so zwingend eine Strukturierung der Entwicklungsarbeit vor.

#### 12.6.5. Projekt als zentrale Arbeitsform

Als charakteristische Arbeitsform zur Durchführung der Curriculumentwicklung kann das Projekt angesehen werden. Diese Arbeitsform gestattet die zeitlich limitierte Durchführung von Arbeitsvorhaben, die Zusammenführung von Inhabern unter unterschiedlicher Kompetenz, wie sie sich unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung der Betroffenen ergibt, die Zusammenarbeit von Vertretern institutioneller Partner in einer kooperativen Arbeitsorganisation, die Flexibilität in der Aufnahme neuer Informationen, Erkenntnisse und Erfahrungen (z.B. in der Form der kurzfristigen Heranziehung von Mitarbeitern mit speziellen Qualifikationen) sowie die Kombination mit anderen Arbeitsformen. Das Projekt wird insbesondere in solchen Zusammenhängen als Arbeitsform gewählt, in denen es darum geht, Wissenschaft und Praxis optimal zu verbinden sowie Forschungsprozesse und Lernprozesse gleichzeitig voranzutreiben. Im Unterschied zu den an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten Fachbereichen sind Projektbereiche in der Regel an disziplinübergreifenden Problemzusammenhängen orientiert. Im Konzept des Projektstudiums (Bremer Modell) sind Projektbereiche zeitlich befristete Einrichtungen, die sich über mehrere Fachbereiche erstrecken können; die übergreifende Thematik des Problemzusammenhangs orientiert sich an den Kriterien der gesellschaftlichen Relevanz, der Praxisbezogenheit, der Interdisziplinarität sowie der Flexibilität in der Anwendung von Methoden. Das dem Projektstudium zugeordnete didaktische Grundprinzip wird im forschenden Lernen gesehen, wobei der Akzent je nach Studienphase sowohl auf Forschen als auch auf Lernen liegen kann. Forschendes Lernen, das durch Problembezogenheit, Aktivierung der Lernenden und Selbstbestimmung von Forschungsgegenständen und -methoden definiert wird, schließt keine anderen Lernformen aus, sondern ist im Gegenteil darauf angewiesen, durch rezeptives und genetisches Lernen ergänzt zu werden. Forschendes Lernen ist im Unterschied zu den letzteren Lernformen in der Regel an Gruppenarbeit orientiert; forschendes Lernen wird zum "Projekt", wenn eine Grup-

pe längerfristig an einem interdisziplinären Problem von praktischer Relevanz arbeitet (vgl. Bundesassistentenkonferenz, 1970; KEHLER, 1973).

Auf dem Hintergrund der Verbindung von forschendem Lernen und Projektarbeit wird deutlich, daß die Curriculumentwicklung, in der es um das produktive und kreative Zusammenführen von verschiedenen Disziplinen und Erfahrungsbereichen im Horizont der Betroffenen geht, auf die Arbeitsform des Projekts zurückgreifen muß. An der Arbeitsform der Projektarbeit wird zugleich der Stellenwert der Qualifizierung der Beteiligten sichtbar. Lern- und Sozialisationsprozesse im Rahmen der Projektarbeit sind nicht sekundär; sie treten nicht hinter die Entwicklungsarbeit zurück, es handelt sich vielmehr um gegenseitig sich bedingende und fördernde Momente. Im Projekt als Arbeitsform der Curriculumentwicklung findet das Interaktionsmodell seine konkrete Ausprägung. In dem Projektarbeit auf der Arbeit in relativ kleinen Gruppen basiert, wird aber auch sichtbar, daß Curriculumentwicklung von den dynamischen Vorgängen des Gruppengeschehens abhängig zu sehen ist. Damit ist eine Problematik berührt, die hier nur kurz angedeutet und umrissen werden kann. Mit dem Kriterium der Beteiligung der Betroffenen wird allzu leicht übergangen, daß die Beteiligten über Kompetenzen verfügen müssen, die es ihnen ermöglichen, auch tatsächlich am Prozeß der Entwicklung, d.h. an rationaler Argumentation, Kommunikation und Konsensusbildung mitzuwirken. Damit wird nicht nur ein Minimum an kognitiven Fähigkeiten vorausgesetzt, sondern es werden auch Anforderungen an soziale Verhaltensfähigkeiten (vgl. Grundqualifikationen des Rollenshandelns, "demokratische Kompetenzen" etc.) gestellt. Gruppenarbeit überhaupt (insbesondere Lerngruppenarbeit) hängt davon ab, inwieweit die Gruppenmitglieder Grundlagen eines identifikationsfördernden Rollenverhaltens kennen, problembezogene Kommunikation und Kooperation beherrschen sowie organisatorische Probleme lösen können. Da entsprechende Kompetenzen bei den Beteiligten in der Regel nicht vorausge-



setzt werden können, muß die Gestaltung der Projektgruppe (Größe, Struktur) auch an lern- und sozialisationsrelevanten Merkmalen ausgerichtet werden, denn soziale Verhaltensfähigkeiten können nur durch soziale Interaktion in Gruppen gelernt werden. Die innovationstheoretischen Überlegungen entspringende projektbezogene Weiterbildung der Beteiligten, die mit dem Prozeß der Curriculumentwicklung verbunden ist, würde danach insbesondere auch die sozialen Verhaltensfähigkeiten betreffen.

In den sozialen Verhaltensfähigkeiten der Beteiligten an der Curriculumentwicklung ist aber nur eine der Voraussetzungen für die Herstellung diskursartiger Verhältnisse in der Projektarbeit zu sehen. Darüber hinaus ergeben sich aus den intendierten Entscheidungsverfahren eines offenen rationalen Diskurses weitere Forderungen an die Beteiligten sowie die institutionellen Partner einer Curriculumentwicklung. Alle Beteiligten müssen bestimmte Kriterien und Pflichten einer rationalen Argumentation sowie bestimmte Verfahrensnormen und -schritte einhalten <sup>19)</sup>.

BAUMANN/NEUSER (1974, 90) glauben, daß zusätzlich inhaltliche Kriterien erforderlich sind, an denen alle didaktischen Entscheidungen verantwortet werden müssen. Das oberste Kriterium sehen sie in der "zunehmenden Subjektwerdung" der Lernenden; dieses Kriterium ist jedoch nur dann sinnvolle Argumentationsnorm, wenn es zu einem Bezugsrahmen zusätzlicher Kriterien und Bestimmungsgründe umgesetzt wird. Eine Konkretisierung des Bezugsrahmens ist der jeweiligen Stufe des curricularen Ausarbeitungsprozesses entsprechend vorzunehmen. Dabei darf nicht übersehen werden, daß es sich bei einem solchen auf eine oberste Norm zurückgehenden Bezugsrahmen zunächst nur um eine Vorgabe bzw. Setzung handeln kann, die erst noch im kommunikativen Prozeß geprüft, gerechtfertigt und als "gültig" angenommen werden muß, bevor sie ihre Steuerungsfunktion im weiteren curricularen Ausarbeitungsprozeß übernehmen kann. Diese Prüfung der Vorgaben

der eigentlichen Entwicklungsarbeit stellt einen ersten Schritt auf jeder Ausarbeitungsstufe bzw. in jedem der oben (vgl. 12.) unterschiedenen Entscheidungskontexte dar. Auf der hier interessierenden Stufe der Curriculumentwicklung im engeren Sinne bezeichnen solche Verfahrensschritte nichts anderes als die Phasen der Projektarbeit.

Die Verfahrensschritte bzw. Phasen eines Projektes dürfen nicht als voneinander getrennte Abschnitte gesehen werden, die in starrer Abfolge aufeinander folgen. Obwohl die Unterscheidung von Phasen der Entwicklungsarbeit auf analytischer Ebene Transparenz und Differenziertheit des Entwicklungsprozesses zutreffend kennzeichnen, darf darüber nicht vergessen werden, daß es sich bei den Phasen um interdependente Schwerpunkte der Entwicklungstätigkeit handelt. Diese Wechselbeziehung widerspricht der Einseitigkeit des Entwicklungsvorgangs ebenso wie das Kriterium des offenen Curriculums, das die Revision früherer Entwicklungsschritte unter dem Eindruck auch erst später gewonnener Informationen und Erfahrungen erfordert. Die Entwicklungsschritte bestimmen sich in der Regel nach den Mindestbestandteilen eines Curriculums, zu denen ein Curriculum Aussagen enthalten muß: Ziele, Inhalte, Methoden und Erfolgskontrollen stellen konstitutive und interdependente Momente eines didaktischen Handlungsentwurfs dar. Es ist bisher eine Reihe von Vorschlägen gemacht worden, um die Entwicklungsschritte einer curricularen Organisation von Lernprozessen anzugeben. Während die älteren Vorschläge dabei eher den Gedanken einer verbindlichen Abfolge von Schritten betonen, wird im Zuge einer Hinwendung zur Konzeption des offenen Curriculums die normative Unverträglichkeit eines starren Vorgehens bei der Produktentwicklung herausgestellt. Diese Entwicklung läßt sich nicht zuletzt an den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1969 und 1974 verfolgen und belegen. Während 1969 (vgl. S. 82 ff.) das pragmatische Verfahren der Lehrplanrevision - in vier Hauptschritte gegliedert, die detailliert in zehn methodologische Schritte untergliedert sind - den Eindruck eines geschlossenen Systems vermittelt, werden

1974 für die Entwicklung eines didaktischen Handlungsentwurfs nur noch Schwerpunkte der Tätigkeit unterschieden, die unterschiedliche inhaltliche und formale Anforderungen an das Verfahren stellen. Die vier Schwerpunkte der Entwicklungstätigkeit sind:

- "- die Entdeckung, Rechtfertigung und Beschreibung von didaktischen Intentionen;
- der Entwurf und die Gliederung eines didaktischen Handlungsgefüges;
- die Ausarbeitung und Erprobung von didaktischen Entwürfen unter unterschiedlich praxisnahen Bedingungen;
- die Verbreitung und Übersetzung in alltägliche Unterrichtssituationen" (Deutscher Bildungsrat, 1974, A 36).

In diesen vier Tätigkeitsschwerpunkten sind ohne Schwierigkeiten die vier Hauptschritte der Lehrplanrevision 1969 erkennbar - wie übrigens auch die fünf Verfahrensschritte, die v. HENTIG (1971, 119ff) unterscheidet -, doch wird bereits in der Sprache der Unterschied deutlich: Während dort noch die Intention der Entwicklung und Einführung von "endgültigen" und abgeschlossenen Produkten dominiert, wird hier die Offenheit des didaktischen Handlungsentwurfes betont. Im Rahmen einer hier angestrebten Curriculumentwicklungsinstitution für das Tätigkeitsfeld Wirtschaft, deren Aufgaben über die reine Entwicklungsarbeit hinausreichen (informieren, beraten, weiterbilden), werden die einmal als Entwicklungsschritte konzipierten Phasen zu komplexen Arbeitsschwerpunkten. Es ist davon auszugehen, daß die intendierten Curriculuminstitutionen neben der eigentlichen Entwicklungsarbeit Informationen aufnehmen, analysieren und verarbeiten müssen; ihre Aktivitäten müssen weiter darauf gerichtet sein, die curricularen Produkte zu erproben und auszuwerten. Schließlich müssen sie die Weiterbildungseinrichtungen in der intentionsgemäßen Handhabung und Anwendung der Curricula unterstützen und beraten.

Durch diese umfangreiche Aufgabenstellung ist die zentrale Arbeitsform Projekt überfordert; sie muß durch Arbeitsfor-

men ergänzt werden (Arbeitsgemeinschaften, Kurse, Diskussionsforen), wenn es beispielsweise darum geht, die Weiterbildungseinrichtungen auf die Durchführung didaktischer Handlungsentwürfe vorzubereiten. Ein weiterer, insbesondere für die Weiterbildungsverhältnisse relevanter Gesichtspunkt besteht in den Vorkehrungen, die Entwicklungsarbeit im Projekt so in die Weiterbildungspraxis einzubetten, daß die Problematik des RDD-Modells (Isolierung von Entwicklern und Anwendern von Curricula) nicht doch wieder zu einer Abkapselung des Projektes von der Weiterbildungspraxis und damit zu einer Ausklammerung der externen Kriterien des Beschäftigungssystems führen soll. In den Regionalen Pädagogischen Zentren sollen diese Probleme durch die Bildung von Lehrerarbeitskreisen gelöst werden, "die das Projekt mitlernend, beratend und disseminierend begleiten" (GERBAULET u.a., 1972, 105). Für die Weiterbildung sind vergleichbare Kontaktzirkel vorstellbar, denen allerdings aufgrund der sehr viel stärker differenzierten Bildungswünsche und Einrichtungen der Weiterbildung eine noch höhere Bedeutung zuzumessen wäre.

Unter dem Gesichtspunkt einer wirksamen Einbringung der curricularen Produkte in die Weiterbildungspraxis ist an eine möglichst weitgehende Aufhebung der Arbeitsteilung zwischen Entwicklung und Anwendung zu denken. Es liegt der Schluß nahe, daß Entwicklung und Anwendung am besten von identischen Gruppen oder doch von teilidentischen Gruppen getragen werden sollte. Dies wäre durch Anwendung eines Rotationsverfahrens realisierbar, durch das Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen auf Zeit an der Entwicklungsarbeit aktiv teilnehmen. Nur so wären die Widerstände - auch gegenüber "offenen" Produkten - gegen curriculare Innovationen gering zu halten. In diesem Zusammenhang wäre darauf zu achten - vor allem im Unterschied zur Schule -, daß, im Interesse eines Wirksamwerdens der curricularen Entwürfe in der Praxis, geschlossene Gruppen von potentiellen Weiterbildungsteilnehmern aus einem Betrieb oder Unternehmen an

der Entwicklung teilnehmen. Was für die Weiterbildungspraxis gilt, ist auch für die unmittelbare Praxis im Beschäftigungssystem zutreffend; Innovationen lassen sich dort am besten durchsetzen, wo die Gruppe das Risiko der Durchsetzung der Innovation trägt und/oder dort, wo die Praktiker selbst an der Entwicklungsarbeit teilgenommen haben. Curriculare Veränderung ist zwar bereits als erfolgreich zu bezeichnen, wenn sie sich in Veränderungen bei Lehrenden und Lernenden niederschlägt, langfristig werden solche Veränderungen aber unwirksam bleiben, wenn sie nicht auf gesellschaftliche (Arbeits-) Praxis durchschlagen können.

#### 12.6.6. Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis

Die Rolle der Wissenschaft wurde in den bisherigen Ausführungen unter zwei Gesichtspunkten thematisiert:

- Im Zusammenhang mit der Bestimmung einer Grundlage für die Abstimmung und Verklammerung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen durch Weiterbildung wurde auf die Prozesse der Verwissenschaftlichung der Praxis einerseits sowie auf die Reflexivität der Praxis andererseits eingegangen (vgl. 8.3.1.). Es wurde deutlich, daß der Prozeß der Verwissenschaftlichung der Praxis nur eine einseitige, an wissenschaftsimmanenten Kriterien orientierte Beziehung zur Praxis herstellen kann; um zu einer wirklich wissenschaftlich begründeten und angeleiteten Praxis zu kommen, muß der Prozeß der Verwissenschaftlichung von Praxis in einen der Reflexivität von Praxis übergehen, d.h. die Wissenschaft muß sich auch - und zwar immer wieder - mit den "externen" Kriterien der Praxis auseinandersetzen und ihre eigenen internen Kriterien auch im Rahmen einer Reflexion auf praktische Zwecke rechtfertigen. Durch die kontinuierliche Konfrontation der Wissenschaft mit praktischen Zwecken soll die Wissenschaft nicht in ihrer Eigendynamik gebremst, sondern in ihrer Produktivität angeregt werden.
- Im Zusammenhang mit der Legitimierung von Curriculumentscheidungen wurde deutlich, daß die Wissenschaft nicht



als einzige Legitimationsquelle in Betracht kommen kann, wenn sie nicht ideologische Funktionen übernehmen will. Im Rahmen curricularer Entscheidungen kann Wissenschaft nur eine Teilfunktion übernehmen, denn die Entwicklung von normativen Handlungsmodellen, wie sie Curricula als didaktische Handlungsmodelle darstellen, erfordert neben wissenschaftlichen Standards die Berücksichtigung praktischer Relevanzforderungen. Das macht eine Verbindung von wissenschaftlicher Analyse und politisch-praktischer Entscheidung notwendig, wobei diese Verbindung aufgrund der interdependenten Verflechtung der Prozeßschritte der Curriculumentwicklung nicht in ein zeitliches Nacheinander auflösbar ist.

In den angegebenen Zusammenhängen wurde auf verschiedenen Ebenen die Nahtstelle zwischen Wissenschaft einerseits und Bedürfnissen und Zielen der Praxis andererseits thematisiert, wobei in beiden Fällen die institutionell notwendige Verklammerung im Spektrum der vorhandenen Institutionen nicht geleistet wurde. Es wurde deshalb davon ausgegangen, daß die curriculare Organisation von Weiterbildungsprozessen in einem ersten Schritt die Organisation eines institutionellen Rahmens erforderlich macht. Für die Weiterbildung von Hochqualifizierten ist dabei von tätigkeitsfeldorientierten Institutionen für pragmatische Curriculumentwicklung auszugehen. In einer solchen tätigkeitsfeldbezogenen Institution können die Bedürfnisse der Praxis und die Interessen und Strukturen der für das Tätigkeitsfeld in Frage kommenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen vermittelt werden. Es wird möglich, die Ansprüche der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Instanzen im Hinblick auf die Erbringung neuer Ordnungsleistungen (z.B. Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem) zu integrieren.

Die Verbindung von Wissenschaft und curricularer Entwicklungsarbeit vollzieht sich insbesondere in zwei Formen:

- durch die Mitarbeit von Fach- und Sozialwissenschaftlern an der Entwicklungsarbeit im Rahmen des jeweiligen Projektes,

- durch die Rezeption von Ergebnissen aus der fach- und sozialwissenschaftlichen Forschung, die unter spezifisch curricularen Gesichtspunkten durch die an der Entwicklungsarbeit Beteiligten interpretiert und bearbeitet werden.

Beide Formen der Verbindung geschehen unter dem Vorzeichen eines zu verändernden Bezuges von Wissenschaft und Praxis, d.h. es wird keine ausschließlich einseitige Verwissenschaftlichung der Curriculumentwicklungsarbeit angestrebt, so sehr ihre Verfahren und Methoden zur Organisation von Lernprozessen im gegenwärtigen Zeitpunkt der Entwicklungsarbeit auch erforderlich sind, ohne nicht umgekehrt auch eine Veränderung des Selbstverständnisses der Wissenschaft hinsichtlich der Probleme und Bedürfnisse der Praxis, einschließlich der Weiterbildungspraxis zu intendieren.

Die Spannung von wissenschaftlichen Standards sowie Bedürfnissen und Ansprüchen der Praxis konkretisiert sich in der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern, wobei unter Praktikern sowohl die Lehrkräfte der Weiterbildung als auch die Teilnehmer von Weiterbildung zu verstehen und zusammenzufassen sind. Ein Großteil des Gelingens der Projektarbeit dürfte davon abhängen, wie diese Spannung ausgeglichen wird. Da es für die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern hinsichtlich der Entwicklung von Curricula keine einigermaßen fest umrissenen Interaktionsmuster gibt, wird es darauf ankommen, in den Anfängen eines solchen Zusammenwirkens Erfahrungen über gelungene Zusammenarbeit in exakte Rollenbeschreibungen für spätere Interaktionspartner umzusetzen. Anhaltspunkte für die Entwicklung von Strategien für eine Zusammenarbeit können in den Erfahrungen aus der Kleingruppenarbeit bzw. des Projektstudiums (vgl. KEHLER, 1973) gesehen werden; auch die Rolle von Experten in den Wechselbeziehungen von Wissenschaft und Politik (vgl. KRAUCH, 1970, 199 ff.), wie sie z.B. von BECKER (1971, 62 ff.) am Beispiel der Struktur und der Arbeitsweise des Bildungsrates beschrieben wurden, bieten hier eine Erfahrungsgrundlage für die Gestaltung des koope-

rativen Verhältnisses von Wissenschaftlern und Praktikern; schließlich ist auch auf die Erfahrungen mit Kontaktstudenten hinzuweisen, von denen HUBER (1972, 26 ff.) berichtet.

Der generelle Gesichtspunkt für die Begrenzungen der Ansprüche und Anforderungen an die Wissenschaftler und Praktiker bestimmt sich von der Forderung her, die jeweils spezifischen Kompetenzen, die jede Gruppe mitbringt, für die Projektarbeit fruchtbar werden zu lassen; es darf nicht dazu kommen, daß eine Gruppe die andere durch ihre immanenten Standards determiniert und damit gerade das auf Innovations-effizienz angelegte Zusammenwirken von wissenschaftlichem Sachverstand und praxisorientiertem Erfahrungswissen zugunsten eines Extrems aufhebt. Dem widerspricht nicht, daß zur Lösung bestimmter Probleme in den gesellschaftlichen Funktionsbereichen der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen Priorität eingeräumt wird (vgl. Anmerkung 18). Die Orientierung an nur einer der beiden miteinander zu konfrontierenden Bereiche würde die Grundintention der vermittelnden Curriculuminstitution in Frage stellen. Die ausschließliche Orientierung an wissenschaftlichen Standards würde die Entwicklungsinstitution zu einem praxisfernen Forschungsinstitut machen, wie es im Rahmen des RDD-Modells anzutreffen ist; sie würde zugleich die Erfahrungen der Praktiker nicht ernst nehmen und damit diese entweder ihrer Praxis entfremden oder aber zu Widerstand gegenüber wissenschaftlichen Standards ihrer Arbeit herausfordern. Schließlich würde die Qualität der Produkte im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit leiden und eben jene Effekte hervorbringen, die nur zu einer Veränderung der Programme, aber nicht der Praxis führen. Umgekehrt führt die Orientierung am Praxisextrem zu einem auf Dezisionismus beruhenden "Handwerksbetrieb der Curriculumproduktion", in dem "Heimbedarf"-Materialien für den Unterricht angefertigt werden (vgl. GERBAULET u.a., 1972).

Abgesehen von der Rolle der Wissenschaft im Rahmen der Projektarbeit ist auf den Beitrag der Wissenschaft zur Curriculumentwicklung zu verweisen, der Grundlage der Tätigkeit der unmittelbar kooperierenden Wissenschaftlern ist, aber nicht direkt im Rahmen mit der Entwicklungsarbeit erbracht wird, was nicht ausschließt, daß die Entwicklungsarbeit diese Beiträge initiieren kann. Diese Beiträge bestehen primär

- in Informationen über die Situation von Adressatengruppen (Lehrenden und Lernenden) sowie deren Qualifikationen und Dispositionen;
- in thematisch und nach Problemen geordneten Materialien zur Auswahl von Inhalten;
- in Vorschlägen für Verfahren zur Strukturierung der Entscheidungsprozesse sowie in der Bereitstellung eines methodischen Instrumentariums für Vermittlung und Evaluation (vgl. HESSE, 1973).

In diesem Zusammenhang ist an das Verhältnis von Curriculumforschung und sozialwissenschaftlicher Forschung zu erinnern (vgl. oben 12.1.). Curriculumforschung ist danach primär nicht als originäre Forschung zu verstehen, da sie sonst auf die Verdoppelung der Sozialwissenschaften hinausliefe. Als "Sekundärforschung" ist es vielmehr ihre Aufgabe, aus den sozialwissenschaftlichen Grundlagen und den jeweils in Frage kommenden wissenschaftlichen Fachdisziplinen Entscheidungsgrundlagen für die Curriculumentwicklung zu erarbeiten.

Hinsichtlich des kooperativen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis ist festzuhalten, daß Wissenschaft einerseits nicht zu einer unmittelbar curriculumnormierenden Instanz werden kann, andererseits aber die möglicherweise auf bloße Interessen oder Dezisionismus beruhende Praxis mit ihren Standards konfrontieren muß. Sie stellt damit andere Standards in Frage, ohne jedoch ihre internen wissenschaftlichen Standards zu den allein ausschlaggebenden machen zu wollen.

Sie erzwingt jedoch, daß ihre Partner ihre Maßstäbe und Ansprüche in Frage stellen lassen müssen, und damit erzwingt sie die rationale Argumentation und diskursive Kommunikationsverhältnisse. Mit dem normativen Begriff des Diskurses wird die "Struktur vernünftiger Rede" (HABERMAS) ausgezeichnet. Auf dieser Basis, die nicht zuletzt durch das Einbringen wissenschaftlicher Standards begründet wird, müssen sich Normen und Geltungsansprüche rechtfertigen. Im Rahmen der Projektarbeit bedeutet das aber nicht von vorneherein, daß Wissenschaftler und Praktiker, die sich auf die Struktur vernünftiger Rede einlassen und damit "auf die in Wissenschaft automatisch festgehaltene Intersubjektivität" (EDELSTEIN, 1974, 138) auch zu einem Konsensus finden müssen. Abgesehen davon, daß die empirischen Bedingungen in der Regel diskursartige Verhältnisse unmöglich machen, kann ein Konsensus nur über Interessen herbeigeführt werden, die den Beteiligten gemeinsam sind. Auch auf der Ebene der Entwicklungsarbeit eines Projektes wäre danach die von HABERMAS in der Diskussion mit SPAEMANN eingeführte Unterscheidung zu machen, auf die oben (vgl. 12.2.) bereits hingewiesen wurde. Danach wäre es auch auf Projektebene möglich und erforderlich, Bereiche von Konsens und Dissens zu unterscheiden; Im ersten Bereich ist aufgrund gemeinsamer Interessen der Interaktionspartner ein Konsensus möglich, im zweiten Bereich müssen aufgrund partieller und kontroverser Interessen Kompromisse ausgehandelt werden; der dritte Bereich schließlich bleibt den privatautonomen Interessen überlassen. Die in jeder Anfangsphase eines Projekts zu leistenden Unterscheidungen (anhand der Eingrenzung der zu behandelnden Probleme und hinsichtlich der anzustrebenden Ziele), erfüllen eine Reihe wichtiger Funktionen für die Beteiligten und die die Entwicklungsarbeit betreibende Institution. Im einzelnen ist davon auszugehen, daß die angegebenen Unterscheidungen

- das Problembewußtsein der Beteiligten hinsichtlich der von ihnen vertretenen Interessen und Zielvorstellungen fördern und schärfen,



- dazu beitragen, das inhaltliche Programm der zu institutionalisierenden Curriculumentwicklung zu präzisieren und damit die Setzung von Prioritäten zu erleichtern,
- den Bereich einer öffentlich zu verantwortenden Weiterbildung deutlicher von den nicht öffentlich zu verantwortenden Bildungsprozessen und ihren Zielvorstellungen abgrenzen helfen,

und damit schließlich

- für Transparenz hinsichtlich des Gesamtspektrums des Weiterbildungsangebotes sorgen, was nicht zuletzt für eine Arbeitsteilung und Kooperation zwischen den Weiterbildungseinrichtungen und ihren Trägern sowie für die potentiellen Teilnehmer von Vorteil sein dürfte.

#### 12.6.7. Zusammenarbeit mit der Verwaltung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß Weiterbildungseinrichtungen in der Regel hinsichtlich ihrer Stellung im Bildungssystem und damit auch im Verhältnis zum Staat bzw. zur Bildungsverwaltung einen anderen Status einnehmen als Schulen. Die Unterschiede sind vielfältig: sie beziehen sich auf Schul- bzw. Bildungspflicht, Trägerschaft der Einrichtung, Fristigkeit und Organisationsgrad der Lernprozesse, Abschlüsse und Zertifikate etc. Zugleich ist aber auch deutlich geworden, daß - zumindest in den der Realität vorgreifenden bildungsplanerischen und bildungspolitischen Perspektiven - schulischer Bereich und Weiterbildungsbereich sich tendenziell angleichen. Diese Entwicklung erfolgt - aufgrund der ökonomisch und gesellschaftlich bedingten Zunahme der Bedeutung organisierter Weiterbildungsprozesse - unter dem Gesichtspunkt einer stärkeren Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung für das gesamte Bildungssystem, zu dem seit den Ausführungen des Strukturplans für das Bildungswesen (1970) auch die Weiterbildung zu rechnen ist. Der Anspruch der öffentlichen Verantwortung richtet sich insbesondere auf die Bereiche des Bildungssystems, in dem diese bisher nicht

oder nicht vollständig gewährleistet ist, also vor allem im Elementarbereich (Kindergärten und Vorschulerziehung), in Teilen der Berufsausbildung (duales System) sowie in der Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Diese Stoßrichtung der öffentlichen Verantwortung wird im Strukturplan deutlich formuliert: "Die Verwirklichung der bildungsbezogenen Grundrechte im Sozialstaat kann nicht den jeweiligen freien Bildungsangeboten überlassen bleiben. Deshalb besteht eine öffentliche Verantwortung für das gesamte Bildungswesen, unabhängig von der öffentlichen oder privaten Trägerschaft. Diese öffentliche Gesamtverantwortung richtet sich auf die Planung des Bildungswesens und auf die Formulierung von Lernzielen. Sie muß in allen Bildungsinstituten, unabhängig von der Trägerschaft, die Einhaltung von Mindeststandards gewährleisten, die die Beurteilungskriterien für die verschiedenen Ausbildungsgänge, für Zugang und Abschluß, für die Curricula und die Leistungsbewertungen und für die Ausbildung der Lehrenden enthalten. Das gilt nicht nur für das Schulwesen, sondern auch für die institutionalisierte Erziehung im Elementarbereich und die Weiterbildung" (1970, 260).

Ohne hier auf das Für und Wider des Prinzips der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung einzugehen <sup>20)</sup>, ist davon auszugehen, daß eine Curriculumentwicklung in der Weiterbildung unter dem Vorzeichen öffentlicher Verantwortung nur in Zusammenarbeit mit der Bildungsverwaltung möglich ist. Denn auch dann, wenn Weiterbildungseinrichtungen für Hochqualifizierte in der Regel nicht in staatlich-öffentlicher Trägerschaft stehen, fällt der durch Regierung und Parlamente legitimierten Bildungsverwaltung eine gewisse Rahmenverantwortung für institutionalisierte Bildungsprozesse zu; bereits bei Zugrundelegung des Subsidiaritätsprinzips geht diese Rahmenverantwortung bei einem mangelnden privaten Bildungsangebot über die Gewährleistung von Mindeststandards hinaus und mündet in eine umfassende Gestaltungs- und Trägerpflicht der öffentlichen Instanzen

ein <sup>21)</sup>. Soweit sich Sozialisation im institutionalisierten Bildungswesen vollzieht, ist "diese Sozialisation ... von gesamtgesellschaftlicher Relevanz und damit 'öffentlich'; unabhängig davon, ob die Institutionen vom Staat, von den Kommunen, von den Kirchen oder von Privatpersonen unterhalten werden" (RICHTER, 1974, 139).

Wenn sich demnach öffentliche Verantwortung wie im Weiterbildungsbereich weniger in der staatlichen Trägerschaft von Bildungseinrichtungen als vielmehr in der "Gewährleistung von Standards privater Berufsausbildung" (RICHTER, 1970, 122) konkretisieren muß, ist die Mitwirkung der Verwaltung an einer Entwicklungsarbeit und damit auch an einer Entwicklung von Gütestandards curricularer Innovationen erforderlich. Die Funktion der staatlichen Bildungsverwaltung wäre vor allem darin zu sehen, im Rahmen der Entwicklungsarbeit für die Einhaltung von Kriterien einzutreten, die sich auf die Grundsätze beziehen, die für das gesamte Bildungssystem gelten und seiner Einheitlichkeit dienen, wie zum Beispiel Sicherung der Chancengleichheit hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung oder Gewährleistung einer Wirtschaftlichkeit der eingesetzten Mittel etc.; darüber hinaus gehörte es zu den Aufgaben der Verwaltung, die Einhaltung von Mindeststandards der Entwicklungsarbeit (wie z.B. Öffentlichkeit, Wirksamkeitskontrolle, Partizipation und Wissenschaftlichkeit) zu gewährleisten. Schließlich wäre langfristig daran zu denken, im Zusammenhang mit staatlich anerkannten Zertifikaten der Weiterbildung Gütekriterien und Leistungsstandards verbindlich zu machen. Dieses Ziel, das den Teilnehmern der Weiterbildung ebenso wie den Abnehmern von Qualifikationen dient, ist durch keine andere Instanz als die Bildungsverwaltung selbst angemessen zu realisieren. Die von Beginn der Entwicklungsarbeit an beteiligte Bildungsverwaltung wäre der beste Garant der Einlösung des legitimen Wunsches vieler Weiterbildungsteilnehmer nach staatlich anerkannter Zertifizierung ihrer Bildungsanstrengungen. Die Festlegung von Kriterien durch die Verwaltung

(die durch Regierung und Parlamente kontrolliert wird) erfüllt den Rahmenrichtlinien vergleichbare Funktionen; sie sind ihrem Charakter nach Rahmenvorgaben, die im Zusammenhang mit der Entwicklungsarbeit erarbeitet werden können und deshalb auch der Revision durch Ergebnisse und Erfahrungen fortschreitender Entwicklungsarbeit zugänglich sein sollten; als "Setzungen" sind sie immer wieder zu überprüfen und zu rechtfertigen, d.h. diskursiv einzulösen.

Die Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Verwaltung berührt nicht die postulierte relative Selbständigkeit der Curriculumentwicklung bzw. der Institution, in der sie stattfindet. Es könnte vielmehr argumentiert werden, daß durch die Beteiligung der Bildungsverwaltung die Unabhängigkeit dieser Arbeit eher zu gewährleisten ist, denn es obliegt ihr, die von Parlamenten und Regierung allgemein zu tragende öffentliche Verantwortung für das Bildungswesen konkret und im Detail der Entwicklungsarbeit auch gegenüber den möglicherweise einseitig sich durchsetzenden Einzel- und Gruppeninteressen wahrzunehmen; bei dieser Funktion ist an die allgemeine staatliche Reorganisationsstrategie vom Typ "Integration" zu erinnern, die sich hier bewähren muß. Es ist aber bereits in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß die Unabhängigkeit der Entwicklungsarbeit letztlich davon abhängen wird, in welcher Weise die formulierten Institutionalisierungskriterien organisatorisch eingelöst werden können. Wenn es zum Beispiel aufgrund der besonderen Bedeutung, die eine Weiterbildung für Hochqualifizierte (Hochschulabsolventen) und Wissenschaft bzw. Hochschulen füreinander haben, die organisatorische Lösung der Entwicklungsarbeit in einer engen Verbindung zur Hochschule gesucht wird, so wird die Rolle der Bildungsverwaltung anders zu akzentuieren sein als bei einer Lösung, die von der Hochschule und den Wissenschaftskriterien stärker distanziert ist.

Die Institutionalisierung der Curriculumentwicklung in der Weiterbildung für Hochqualifizierte ist weder auf eine Vereinheitlichung des Bildungsangebots noch auf eine Einschränkung der Tätigkeit der nicht-staatlichen Träger von Weiterbildung in diesem Bereich gerichtet. Sie wird als kooperative Leistung von Wissenschaft, Praxis und Verwaltung angestrebt, weil die Zusammenführung von wissenschaftlichen Disziplinen und Erfahrungsbereichen der Praxis von den bestehenden Weiterbildungseinrichtungen nicht geleistet wird (vgl. dazu Teil I) und wegen der institutionellen Trennung von Qualifizierungsprozessen und unmittelbarer Produktion bzw. der Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht geleistet werden kann (vgl. dazu Teil II). Aufgrund dieser Konstellation besteht die Gefahr, daß die Weiterbildung in dieser institutionellen Trennung befangen bleibt und die damit mit ihr verbundenen gesellschaftlichen, ökonomischen und individuellen Funktionen, insbesondere aber ihre Abstimmungsaufgabe, nicht optimal erfüllen kann. Diese Unzulänglichkeit der Weiterbildung einerseits und das Postulat öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung andererseits, das auf die Einhaltung von materiellen Standards von Berufsausbildung (einschließlich Weiterbildung) zielt, führen zu der intendierten Institutionalisierung von Curriculumentwicklung auf einer der Weiterbildungseinrichtungen übergeordneten Funktionsebene, auf der dann die materiellen Standards der Weiterbildung entwickelt werden können <sup>22)</sup>. Insofern bedeutet die Realisierung institutionalisierter Entwicklungsarbeit den ersten Schritt zur Gewährleistung öffentlicher Verantwortung in diesem Weiterbildungsbereich, doch ist mit diesem Schritt keine Vereinheitlichung des Weiterbildungsangebotes verbunden. Indem sich öffentliche Verantwortung in staatlicher Trägerschaft und der Gewährleistung von Mindeststandards von Weiterbildung konkretisiert, wird zwar ein Ordnungselement in die Weiterbildung der Hochqualifizierten eingeführt, das jedoch die Aktivität und das Angebot der nicht-staatlichen Weiterbildungsträger nicht nur nicht einschränken, sondern anregen und fördern wird.



Das mit dem Zusammenwirken von Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft angesprochene Problem der Kooperation stellt angesichts der pluralistischen Struktur des Weiterbildungsbereichs ein zentrales Thema der Weiterbildungsdiskussion der letzten Jahre dar (vgl. 2.4.1.). Aufgrund bisher wenig erfolgversprechender Kooperationsbemühungen versucht BOCKLET (1975, 109 ff.) unter dem Aspekt der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung, Kooperation als ein System diplomatischer Konsensherstellung durch ein wirksameres Modell zu ersetzen. Die Übertragung von drei kombinierten Grundmodellen des Verwaltungshandelns (Eingriffs-, Kooperations- und Förderungsmodell) auf die institutionell organisatorische Seite der Weiterbildung ergibt eine Differenzierung nach Kompetenzen und Funktionen. Kooperation wird danach "als ein auf die verschiedenen Organisationsebenen aufgefächertes, abgestuftes Zusammenwirken der Kooperationspartner verstanden" (ebd., 137), wobei die Sicherstellung eines quantitativ ausreichenden Bildungsangebotes durch das Eingreifmodell, die Festlegung und Durchführung des Angebotes aber durch das Kooperationsmodell gewährleistet werden soll; das Förderungsmodell dient hingegen der Förderung der pluralen Vielfalt. Auf die Curriculumentwicklung als zentrale Voraussetzung institutionalisierter Weiterbildung angewendet, fällt der Bildungsverwaltung nicht nur die Pflicht zu, für ein institutionalisiertes Angebot Sorge zu tragen, sondern zugleich muß sie danach die Initiative für eine kooperative Ausarbeitung und Durchführung der Weiterbildung ergreifen.

#### 12.6.8. Verbindung von Entwicklungsarbeit und Weiterbildung

Wenn die Intention, Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. Qualifikationen und Anforderungen wechselseitig stärker aufeinander zu beziehen, um sie kontinuierlich aufeinander abzustimmen, auf der Ebene der Curriculumentwicklung angesetzt wird, so stellt sich damit das Problem, die curricularen Produkte planungskonform in die Weiterbildungspraxis

umzusetzen, durch die dann im Sinne der Grundintention die konkreten Abstimmungsprobleme von Qualifikation und Anforderungen zu bewältigen sind. Im Rahmen pragmatischer Curriculumentwicklung wird dieses Problem der Dissemination durch eine in den Entwicklungsprozeß selbst integrierte Weiterbildung der späteren Anwender gelöst. In einer entwicklungsbezogenen Weiterbildung, die sich in den Verhaltensstandards und -weisen der Beteiligten niederschlägt, ist demnach - neben den curricularen Produkten - der Ausgangspunkt für eine konkrete Veränderung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis, Bildungs- und Beschäftigungssystem zu sehen.

Entwicklungsbezogene Weiterbildung bezieht sich auf die Lernprozesse der Beteiligten an der auf Curriculumentwicklung bezogenen Projektarbeit; die Beteiligung an der kooperativen Arbeit bedeutet sowohl praxis- und problemorientierte als auch wissenschaftliche Weiterbildung. Veränderung von Verhaltensweisen und Verhaltensstandards, insbesondere der Beteiligten, die für die Dissemination der eigentlichen Produkte (z.B. Lernzielkataloge, Handlungsmodelle für die Weiterbildungspraxis etc.) Sorge zu tragen haben, müssen im Rahmen einer die Praxis - und nicht nur die Programme - verändernden Innovationsstrategie als den eigentlichen Produkten mindestens gleichrangige Entwicklungsergebnisse betrachtet werden. Insbesondere in den Verhaltensänderungen der sogenannten Multiplikatoren (Lehrkräfte der Weiterbildung, Personalleiter oder andere für Konzeption und Durchführung von Weiterbildung Zuständigen) liegt die kaum zu überschätzende Bedeutung der entwicklungsbezogenen Weiterbildung. Insofern bezeichnet entwicklungsbezogene Weiterbildung immer nur einen engen, adressatenbezogenen Ausschnitt möglicher Weiterbildung; ihre Bedeutung liegt vor allem in der unmittelbaren Weiterbildung der Lehrkräfte der Weiterbildung sowie in dem Beitrag zu einer Fortentwicklung der bisherigen Ansätze der Weiterbildung von Lehrkräften und anderen Multiplikatoren der Weiterbildung zu einer projektbezogenen Weiterbildung, auf die weiter unten noch eingegangen wird.

Entwicklungsbezogene Weiterbildung basiert auf den Bedingungen, die für die Entwicklungsarbeit selbst gelten. In der Gleichverteilung der Chancen für alle Beteiligten, ihre für eine Curriculumentwicklung relevanten Gesichtspunkte in die Arbeit einzubringen, sind zugleich Sozialisationsbedingungen realisiert, die die Gleichrangigkeit von potentiellen Sozialisatoren- und Sozialisandenpositionen gewährleisten und die Wechselseitigkeit des Sozialisationsprozesses zwischen den Beteiligten zur Norm machen. Für die Entstehung dieser Sozialisationsbedingungen ist entscheidend, daß die Beteiligten vor für sie neuartige Aufgaben gestellt sind, die sie gemeinsam lösen müssen, und für die keiner der Beteiligten bereits die entsprechenden Qualifikationen mitbringt. Jeder verfügt über spezifische, für die Entwicklungsarbeit relevante Kompetenzen, die innerhalb des gesetzten Bezugsrahmens, der durch das abgegrenzte Tätigkeitsfeld, Probleme und Aufgaben der Entwicklungsarbeit sowie durch die Eingangsqualifikationen der Beteiligten definiert ist, in gemeinsamer Anstrengung der Beteiligten neu entwickelt, verbessert, verändert sowie erprobt und angeeignet werden müssen. Entwicklungsbezogene Weiterbildung findet ihre Rechtfertigung mithin in der Erzeugung und Entwicklung von Qualifikationen, die im einzelnen im vorhinein nicht antizipiert und deshalb auch nicht durch andere Formen der Weiterbildung vermittelt werden können. Der Gedanke, durch entwicklungsbezogene Weiterbildung erst ein anforderungsgerechtes Repertoire von Verhaltensdispositionen aufzubauen, führte zum Beispiel im Rahmen des Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich (Deutscher Bildungsrat, 1973) dazu, die Entwicklungsarbeit zugleich auch unter dem Gesichtspunkt des Entwurfs und der Formulierung von Qualifikationen für künftige Mitarbeiter des Elementarbereichs und deren Professionalisierung zu betreiben.

Entwicklungsbezogene Weiterbildung impliziert das im Zusammenhang mit dem Kriterium "Projekt als zentrale Arbeits-

form" erwähnte didaktische Grundprinzip forschenden Lernens und damit auch seiner Voraussetzungen, die vor allem in affektiven und verhaltensmäßigen Fähigkeiten (daneben aber auch in intrinsischer Motivation, kognitiven Fähigkeiten etc.) bestehen. Zugleich soll aber durch eine dem forschenden Lernen verpflichtete entwicklungsbezogene Weiterbildung erst ein großer Teil der Lernziele erreicht werden, die auch zu den Voraussetzungen des forschenden Lernens gehören. Aus diesem interdependenten Verhältnis des forschenden Lernens zu Fähigkeiten, die es fordert und zugleich voraussetzt, kann man einerseits den Schluß ziehen, forschendes Lernen vom Beginn eines Studiums an als Methode einzusetzen, obwohl dann ohne zusätzliche, das forschende Lernen wiederum in Richtung genetisches Lernen einschränkende Maßnahmen (Vermittlung von Techniken und Einstellungen zum Lernen, Vorstrukturierung der Lernprozesse) nicht auszukommen ist; andererseits folgt daraus jedoch eher die Annahme, daß forschendes Lernen gerade für die Beteiligten an der Entwicklungsarbeit, die als Hochqualifizierte bereits über Teilvoraussetzungen des forschenden Lernens verfügen dürften, die angemessene Lernform ist. Entwicklungsarbeit entspricht weitgehend den für Hochqualifizierte typischen unstrukturierten Arbeitssituationen, in denen die Ziele des Arbeitshandelns wenig bestimmt sind; indem diese Situation systematisch durch die angegebenen Bedingungen der Teilnahme an der Projektarbeit in Situationen des forschenden Lernens umgestaltet werden (durch Beteiligung am Erkenntnisprozeß, aktive Strukturierung neuen Wissens, selbständige Problemwahl), können die für Hochqualifizierte charakteristischen Überqualifikationen erzeugt werden.

Neben den Vorzügen entwicklungsbezogener Weiterbildung und ihrem Grundprinzip forschenden Lernens stehen nicht zu übersehende Nachteile, von denen her sich der Zwang zu einer von Erkenntnisprozeß und Entwicklungsarbeit stärker distanzierten Weiterbildungsform ergibt, die hier projektbezogene Weiterbildung für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Weiter-

bildung genannt werden soll. Zu den Nachteilen einer entwicklungsbezogenen Weiterbildung, die durch eine solche projektbezogene Weiterbildung ausgeglichen werden kann, gehören vor allem

- die Beschränkung der Teilnehmerzahl, die sich am Umfang einer arbeitsfähigen Projektgruppe für curriculare Entwicklungsarbeit orientieren muß,
- der hohe zeitliche Aufwand, der mit der Beteiligung am Innovations- und Entwicklungsprozeß verbunden ist,
- die relativ hohen Eingangsvoraussetzungen für die Teilnehmer an der Entwicklungsarbeit sowie die hohen Anforderungen, die im Prozeß der aktiven Strukturierung neuen Wissens und des Trainings neuer Fähigkeiten an die Teilnehmer gestellt werden (Forschen und Lernen),
- die durch die Problemorientierung der Projekte notwendige Beschränkung auf Ausschnitte aus bestimmten Fachbereichen oder wissenschaftlichen Disziplinen, die eine systematische Übersicht über das gelernte Gebiet nahezu unmöglich machen.

Die projektbezogene Weiterbildung kann diese Nachteile nur überwinden, wenn sie einerseits aus dem unmittelbaren Zusammenhang der Entwicklungsarbeit herausgelöst wird, andererseits aber nicht wie die herkömmliche Weiterbildung erst nach Abschluß einer Produktentwicklung mit den Ergebnissen konfrontiert wird, die dann passiv rezipiert werden müssen. Projektbezogene Weiterbildung für die Lehrer und Multiplikatoren der Weiterbildung müßte danach

- von den Lehrkräften durchgeführt werden, die selbst an der Entwicklungsarbeit des Projektes teilgenommen und insbesondere dort die Probleme der Dissemination der Produkte berücksichtigt haben,
- gegenüber dem Stand der Entwicklungsarbeit mit einer zeitlichen Verzögerung erfolgen, die es noch erlaubt, neue Erfahrungen und Erkenntnisse in die Entwicklungsarbeit zurückfließen zu lassen,



- Arbeitsformen und Funktionen der entwicklungsbezogenen Weiterbildung soweit wie möglich übernehmen, z.B. sollten die aktivierenden Formen des forschenden Lernens auch dann übernommen werden, wenn der Akzent stärker auf aktivem Nachvollzug von Vorstrukturiertem liegt und damit das forschende Lernen eher in Richtung auf ein genetisches Lernen hin tendiert,
- die Produkte der Entwicklungsarbeit auf ihre didaktischen Implikationen und Konsequenzen laufend überprüfen und daraus Anregungen für die Entwicklungsarbeit formulieren,
- die problemorientierte Beschränkung der entwicklungsbezogenen Weiterbildung durch zusätzliche Anteile an systematischem Wissen (bezogen auf einzelne Disziplinen oder Fachbereiche) erweitern und unterstützen.

Neben einer systematischen Erweiterung der vornehmlich problemorientierten Basis der entwicklungsbezogenen Weiterbildung ist die Funktion der projektbezogenen Weiterbildung insbesondere in einer ersten Erprobung und Kontrolle der Produkte der Entwicklungsarbeit zu sehen. Dabei ist sowohl an die eigentlichen didaktischen Handlungsmodelle zu denken als auch an die Verhaltensstandards, Qualifikationen und Interaktionsformen, die zu ihrer Vermittlung erforderlich sind. Unter innovationsstrategischem Gesichtspunkt geht es in der projektbezogenen Weiterbildung darum, die potentiellen Fähigkeits- und Motivationsbarrieren derer, die an der Entwicklungsarbeit nicht direkt beteiligt waren, zu überwinden. Durch die prinzipielle Revisionsmöglichkeit der Entwicklungsprodukte, die durch die Nähe zur Entwicklungsarbeit bewußt erhalten wird, sind die möglicherweise abweichenden Interessen, Fähigkeiten und Motivationen der nicht unmittelbar an der Entwicklungsarbeit beteiligten Teilnehmer der projektbezogenen Weiterbildung aber nicht nur als Hindernisse der angestrebten Innovationen, sondern mehr als Anhaltspunkte für die Revision der Entwicklungsprodukte zu betrachten. Innovationen sollen nicht durch direktives Handeln gegenüber möglichen Widerständen durchge-

setzt werden, sondern im Sinne des Interaktionsmodells durch aktiven Nachvollzug der Problemlösungsprozesse und deren eventueller Korrektur, wenn sich neue Problemkonstellationen ergeben.

Entwicklungs- und projektbezogene Weiterbildung dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch weiterhin andere Formen der Weiterbildung ihre Bedeutung behalten. Dies wird evident, wenn von dem Zusammenhang zwischen Vermittlungsformen und den durch sie erreichbaren Lernerfahrungen und Qualifikationen ausgegangen wird. Entwicklungs- und projektbezogene Weiterbildung intendieren Qualifikationen und Handlungsmöglichkeiten, die von den traditionellen Weiterbildungsformen nicht oder nicht primär verfolgt werden können. Eine Weiterbildung für Hochqualifizierte, die sich im Sinne einer fachwissenschaftlichen Weiterbildung ausschließlich an der Struktur wissenschaftlicher Disziplinen orientiert, oder eine ebenso ausschließlich von den konkreten Arbeitsplatzanforderungen eines Unternehmens determinierte Weiterbildung <sup>23)</sup>, entsprechen legitimen Weiterbildungsinteressen und gehören weiterhin in das Spektrum möglicher Weiterbildungsveranstaltungen. Baukastensystem und Kooperation der Trägereinrichtungen ermöglichen eine den jeweiligen individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprechende Weiterbildung.

#### 12.6.9. Zusammenarbeit mit anderen für die Curriculumentwicklung relevanten Einrichtungen

Was für die Weiterbildungsfunktion der Curriculumentwicklungsinstitutionen gilt, trifft in einem noch stärkeren Maße für die Curriculumentwicklung selbst zu: Sie können immer nur einen Teil der möglichen und notwendigen Entwicklungsaufgaben leisten und sind deshalb auf die Zusammenarbeit mit solchen Institutionen angewiesen, die gleiche oder ähnliche Funktionen in der Entwicklungsarbeit und in der Weiterbildung erfüllen oder für diese Aufgaben wichtige Vor- und Teilleistungen erbringen. Nicht nur für eine Über-

gangszeit, in der die Arbeitskapazität ohnehin beschränkt sein dürfte ist davon auszugehen, daß es unmöglich ist, alle denkbaren Probleme und Themen in einem Tätigkeitsfeld aufzugreifen und bearbeiten zu können. Es kommt hinzu, daß selbst dann, wenn dies möglich wäre, ein Monopol in der Curriculumentwicklung nicht wünschenswert wäre; Alternativen, Anregungen und Kontrolle von außen müssen auch hier als unverzichtbare Stimuli der Entwicklungsarbeit angesehen werden. Eine zentrale Bedeutung der Entwicklungsarbeit für die Weiterbildungseinrichtungen eines Tätigkeitsfeldes läßt sich nicht dekretieren, sondern immer nur durch Zusammenarbeit und exemplarische Arbeit erreichen. Die für eine Zusammenarbeit in Frage kommenden Institutionen müssen ihre Arbeitsschwerpunkte nicht notwendig auf denen der Entwicklungsinstitution haben; auch Einrichtungen, die ihren Schwerpunkt mehr in Forschung als in der Entwicklung sehen, oder Einrichtungen, die ihre Entwicklungsarbeit stärker als Unterrichtsplanung betreiben, sind mögliche Kooperationspartner. Für die hier interessierende Einrichtung mit dem Tätigkeitsfeld Wirtschaft und der Zielgruppe der dort tätigen Hochqualifizierten wären im einzelnen folgende Einrichtungen als Kooperationspartner denkbar:

- a) Forschungsinstitute innerhalb und außerhalb der Hochschule,
  - b) Weiterbildungseinrichtungen, die selbständig curriculare Entwicklungsarbeit durchführen,
  - c) Studienreformkommissionen und Hochschuldidaktische Zentren,
  - d) Curriculumentwicklungsinstitutionen, die ihre Arbeitsschwerpunkte in anderen Tätigkeitsfeldern oder auch anderen Bildungsbereichen haben.
- a) Ein Zentrum für curriculare Entwicklungsarbeit kann keine eigene Forschungsarbeit durchführen und ist deshalb sowohl auf die personelle Mitwirkung von Wissenschaftlern als auch auf Forschungsergebnisse verschiedenster Art (z.B. De-

skription und Analyse von Lebens- und Arbeitssituationen der Zielgruppe, wissenschaftstheoretische Aufhellung der Disziplinen, lern- und motivationspsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens etc.) angewiesen. Im Zusammenhang mit dem Institutionalisierungskriterium "Zusammenarbeit Wissenschaft und Praxis" (vgl. 12.6.6.) ist auf diesen Beitrag der Wissenschaft hingewiesen worden.

b) Curriculumentwicklung, die sich in der angegebenen Weise institutionalisiert, findet kein Neuland vor, sondern trifft gerade für die Zielgruppe der Hochqualifizierten im Tätigkeitsfeld Wirtschaft auf vielfältige Aktivitäten, die oben (vgl. 3.3.) mit dem Begriff der Management-Weiterbildung zusammengefaßt wurden. So unzulänglich die Programme der einzelnen Einrichtungen auch sein mögen (vgl. WINTER, 1974) - nicht zuletzt diese Unzulänglichkeit begründet die Notwendigkeit neu institutionalisierter Entwicklungsarbeit -, ein Neuansatz muß von den vorliegenden Produkten auf diesem Gebiet ebenso Notiz nehmen, wie er sich der Mitarbeiter und Repräsentanten dieser Einrichtungen als direkte Interaktionspartner der Entwicklungsarbeit versichern muß. Die Auseinandersetzung mit den bisherigen Aktivitäten wird insbesondere dann einleuchten, wenn man die langfristig anzustrebende Stellung und Rolle eines tätigkeitsfeldbezogenen Entwicklungszentrums für Weiterbildung berücksichtigt. Eine Institution, die unter dem Anspruch öffentlicher Verantwortung Weiterbildungsprogramme entwickelt, muß Maßstäbe und Normen für die Arbeit aller Aktivitäten des Bereiches setzen können. Die Aufgaben des Entwicklungszentrums gehen demnach über die bloße Entwicklung hinaus; sie umfassen auch vermittelnde, beratende und koordinierende Funktionen hinsichtlich aller Weiterbildungsaktivitäten im Tätigkeitsfeld. Diese über die Entwicklungsarbeit hinausgehenden Funktionen richten sich nicht auf Vereinheitlichung der Weiterbildungsprogramme, sondern in Verfolgung der öffentlichen Verantwortung für berufliche

Weiterbildung auf die Einhaltung von Mindeststandards der Entwicklungsarbeit sowie der Durchführung der Programme; es darf dabei nicht vergessen werden, daß die in die Entwicklungsarbeit meistens stark nach Funktionsbereichen (Personal, Marketing etc.) spezialisierten Weiterbildungseinrichtungen ihrerseits Interesse an einer Beratungs-, Clearing- und Koordinationsstelle haben dürften.

c) Was die Hochschulen als potentielle Träger von Weiterbildung für Hochqualifizierte anbetrifft, so dürften die für die Entwicklungsarbeit zuständigen Kooperationspartner in der Hochschule vor allem in den im Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes (1973, § 10) vorgesehenen Studienreformkommissionen zu sehen sein. Auch Hochschuldidaktische Zentren, soweit ihr Auftrag über die bloße Rationalisierung der Lehre hinausgeht, kommen als Kooperationspartner in Betracht. Erst in der Zusammenarbeit zwischen Studienreformkommissionen bzw. Hochschuldidaktischen Zentren einerseits und einer institutionalisierten Curriculumentwicklung für die Weiterbildung andererseits werden sich die Fragen einer strukturellen Verzahnung von Erststudiengängen und Weiterbildung auch inhaltlich klären und einlösen lassen. Die konkrete Zusammenarbeit wird sich hier insbesondere zwischen der auf ein bestimmtes Tätigkeitsfeld bezogenen Curriculumentwicklung für die Weiterbildung und der dieser Einrichtung korrespondierenden Studienreformkommission vollziehen. Sie wird je nach den zugrundegelegten Zeithorizonten unterschiedliche Resultate erbringen. Kurzfristig wird der Akzent der Curriculumentwicklung für die Weiterbildung unter der Voraussetzung eines Hochschulstudiums, das sich an eng begrenzten Berufsbildern oder wissenschaftlichen Fachdisziplinen orientiert, anders zu setzen sein als langfristig unter der Voraussetzung einer Realisierung des Zielkonzeptes Tätigkeitsfeld. Von der Realisierung dieses Zielkonzeptes sowie von dem finanziellen und personellen Rahmen wird es langfristig abhängen, inwieweit die Hochschule nur ein oder der Hauptträger einer öffentlich verantworteten Weiterbildung sein wird. Eine Hochschule, die ihre Ausbil-



dungsgänge nur an Berufsbildern oder wissenschaftlichen Fachdisziplinen orientiert, böte nur eine unzulängliche Basis für die Übernahme und Durchführung von Weiterbildungs-curricula, die unter den Gesichtspunkten des Tätigkeitsfeldes und damit der Vermittlung von unterschiedlichen Orientierungspunkten (Systematik der wissenschaftlichen Disziplinen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anwendungen wissenschaftlicher Ergebnisse, individuelle Bildungsbedürfnisse und -motivation) entwickelt wurden.

d) Die Zusammenarbeit mit Curriculuminstitutionen mit Schwerpunkten in anderen Tätigkeitsfeldern bezieht sich insbesondere auf zwei Aspekte: erstens auf den Erfahrungsaustausch im Hinblick auf alle institutionellen, organisatorischen, strategischen und didaktischen Fragen; und zweitens auf Fragen der Abgrenzung der Tätigkeitsfelder auf dem Hintergrund der noch nicht bewältigten Problematik der Ein- und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern; die Eigendynamik der gesellschaftlichen Funktionsbereiche und der wissenschaftlichen Disziplinen macht die Zusammenarbeit hinsichtlich der Abgrenzung der Tätigkeitsfelder zu einer ständigen Aufgabe (vgl. 12.6.1.). - Die Zusammenarbeit mit Curriculumentwicklungseinrichtungen anderer Bildungsbereiche darf nicht auf Einrichtungen des tertiären Bereichs, wie z.B. Studienreformkommissionen und Hochschuldidaktische Zentren beschränkt sein; unter dem Aspekt der Kumulation der Lernprozesse sowie unter Berücksichtigung einer Neuverteilung der Bildungszeiten auf das gesamte aktive Leben eines Individuums ist die Zusammenarbeit auch auf den schulischen Bereich auszuweiten.

Zusammenfassend ist festzuhalten: die Zusammenarbeit mit anderen für die Curriculumentwicklung relevanten Einrichtungen dient sowohl der Verbesserung der inhaltlichen Arbeit der kooperierenden Institution als auch der Festigung der Rolle und des Status der neuen Institution im Rahmen eines Gesamtbereiches hochqualifizierter Weiterbildung. Die

Kooperation wird auf dem Hintergrund eines Gesamtbereichs Weiterbildung relevant, der sich bisher besonders durch seine geringe Koordination, Systematik und qualitative Ungleichmäßigkeit auszeichnet, und in dem die bildungspolitisch geforderten und wünschenswerten Entwicklungen einerseits und die realen Entwicklungen andererseits weit auseinanderklaffen. Die Kooperation zwischen den genannten Einrichtungen ist als Ausdruck und Beitrag zur Institutionalisierung von Kommunikationsprozessen im Weiterbildungsbereich aufzufassen, die für den gesamten Bereich der Weiterbildung durch die Einrichtung eines Weiterbildungsinformationssystems (WIS) gefördert werden soll (vgl. DIECKMANN u.a., 1974, 13 ff.).

#### 12.7. Zur Bedeutung und Funktion der Kriterien

Die angegebenen Kriterien versuchen, die angestrebte Curriculumentwicklungsinstitution für die Weiterbildung von Hochqualifizierten (bezogen auf ein Tätigkeitsfeld) im Hinblick auf ihre Realisierung hinreichend zu beschreiben und zu bestimmen. Von den Kriterien her wird nicht nur eine Institutionalisierung der Curriculumentwicklung, sondern darüber hinaus auch die Neustrukturierung des Bereichs hochqualifizierter Weiterbildung unter dem Aspekt eines veränderten Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem antizipiert. Die Kriterien sind weder vollständig noch sind sie detailliert genug für die Beschreibung eines Organisationsmodelles. Für die Konstruktion und Durchführung einer Modelleinrichtung wären weitere Elemente erforderlich, die sich auf die rechtliche Stellung, Arbeitsorganisation, Personalstruktur, Gestaltung der Organe, Entscheidungsstruktur etc. beziehen. Die Formulierung dieser weiteren Elemente stellt kein unüberwindliches Hindernis dar; es können jedoch grundsätzliche Bedenken geltend gemacht werden, die Institutionalisierungskriterien unmittelbar in die Konstruktion eines Organisationsmodelles einmünden zu lassen:

- Mit den Kriterien wird ein erst noch herbeizuführender Zustand antizipiert, bestimmbar sind jedoch nur solche Elemente eines Systems, das tatsächlich und vollständig vorliegt;
- die Kriterien weisen für die Realisierung eines Modells einen gewissen Spielraum auf, sie setzen einen Rahmen, in dem unter Wahrung der Grundidee eine Reihe von alternativen Lösungen denkbar und möglich ist;
- es widerspricht den Überlegungen, die zum Interaktionsmodell geführt haben, aus wissenschaftlich fundierter Kritik an den Funktionsmängeln des Bildungssystems in dialektischer Umkehrung dieser Kritik eine definitive Modelllösung zu konstruieren.

Ausgehend vom Typ der Bildungsplanung, der mit nicht von vorneherein fixierten Zielsetzungen arbeitet, besitzt der Ansatz, ein Interaktionsmodell für die Curriculumentwicklung auf der Grundlage von Institutionalisierungskriterien zu entwerfen, den Status eines innovativen Experiments mit allen Schwächen und Stärken, die ein solches Vorgehen besitzt (vgl. 12.8.). Die Aufgabe solcher Institutionen, Innovationen zu entwickeln, erstreckt sich auch auf ihre eigene, empirisch zu entwickelnde organisatorische Gestalt. In diesem Zusammenhang wäre zum Beispiel an den Vorschlag, Regionale Pädagogische Zentren einzurichten, die mangelnde Offenheit für Alternativlösungen zu kritisieren. GERBAULET u.a. (1972) entwerfen direkt aus den Mängeln der bisherigen Curriculumarbeit eine neue Institution bis in alle organisatorischen Einzelheiten hinein. Wesentlich vorsichtiger wird dagegen in den Empfehlungen des Bildungsrates von alternativen Institutionalisierungsmodellen ausgegangen, zugleich jedoch ein Idealtypus für ein Modell entworfen. Dies geschieht aber unter deutlichem Hinweis auf die Problematik einer mit Exaktheit durchgeführten vorweggenommenen Beschreibung eines Organisationsmodells. "Angesichts der Komplexität sozialer Systeme und des unzureichenden Kenntnisstandes über sie liegt auf der Hand, wie wenig schlüssig und eindeutig solche Bestimmungen aus allgemeinen

Überlegungen abzuleiten sind" (Deutscher Bildungsrat, 1974, A 92). Indem die präzise Beschreibung eines aus allgemeinen Aussagen abgeleiteten Organisationsmodells in dieser Weise relativiert wird, kann das vorgestellte Modell nur noch Demonstrationswert besitzen (der allerdings unter bildungspolitischem Aspekt nicht unterschätzt werden darf).

Was die Realisierung einer Curriculumentwicklungsinstitution für die Weiterbildung von Hochqualifizierten anbetrifft, so kann auch hier nicht davon ausgegangen werden, daß sich nur e i n Organisationsmodell zwingend aus den Kriterien ergibt oder abgeleitet werden könnte. Andererseits wird durch die mit den Kriterien gesetzten Zielvorstellungen und Anhaltspunkten naive Beliebigkeit ausgeschaltet. Es ist in diesem Zusammenhang daran zu erinnern, daß die den Spielraum für das Organisationsmodell begrenzenden Institutionalisierungskriterien in der Berücksichtigung folgender Prämissen entwickelt wurden:

- bildungspolitisch: durch das Postulat öffentlich verantworteter Weiterbildung und die Bewältigung von Legitimationsproblemen durch diskursive Entscheidungsverfahren;
- qualifikationstheoretisch: durch die Integration von unterschiedlichen Qualifikationsdimensionen, die sich auf differente und zum Teil widersprüchliche Anforderungen beziehen, zu einer tätigkeitsfeldbezogenen Gesamtqualifikation (Qualifikationsprofil) als Bezugspunkt für die Entwicklung organisierter Lernprozesse der Weiterbildung;
- curriculumtheoretisch: durch die Merkmale offener Curricula und die Gesichtspunkte pragmatischer Curriculumentwicklung;
- innovationsstrategisch: durch die enge Verbindung von Entwicklungsarbeit und Dissemination der Produkte (durch entwicklungsbezogene Weiterbildung).

Aufgrund der bisherigen Ausführungen liegt die Hauptbedeutung der Institutionalisierungskriterien in ihrer Funktion als Maßstäbe, an denen bereits bestehende und geplante

Einrichtungen zu messen sind, die im Aufgabenbereich der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildung für Hochqualifizierte angesiedelt sind oder tätig werden sollen. In dieser Funktion sind die Kriterien entsprechend den oben geäußerten Bedenken nicht unmittelbar planungsrelevant, doch können sie ihre praktisch-politische Wirksamkeit indirekt als Beurteilungsmaßstäbe entfalten. So dürfte es zum Beispiel möglich sein, durch Konfrontation der Kriterien mit den Merkmalen bereits heute tätiger Institutionen eine Art Bestandsaufnahme durchzuführen, durch die deutlich würde, wo die Defizite gegenüber einer an den Institutionalisierungskriterien orientierten Curriculumentwicklung liegen und wo möglicherweise schon ausbaufähige Ansätze vorliegen. Neben dieser Funktion einer Bestandsaufnahme ergibt sich die Möglichkeit, Planungsansätze und -überlegungen zu einer öffentlich verantworteten Weiterbildung mit Hilfe der Kriterien zu konkretisieren und an strategischen Punkten zu unterstützen. Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung dieser Aufgabe kann ein Beitrag zu einer notwendigen weiteren Explizierung der angestrebten Einrichtung geleistet werden.

Darüber hinaus ist eine Explizierung, Weiterentwicklung und Vervollständigung, aber auch eine Verwerfung von Kriterien erst im Rahmen eines innovativen Experimentes zu erbringen, das die Möglichkeiten einer empirischen Überprüfung bei einer gleichzeitigen Weiterentwicklung eröffnet. In diesem Zusammenhang stellen die Kriterien vorläufige Setzungen dar, stecken einen innovativen Entwurf ab, dessen empirische Gestalt jedoch erst unter geeigneten organisatorisch-strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen voll entwickelt werden kann. Während die Kriterien so unter dem Aspekt ihrer Verwendung als Beurteilungsmaßstäbe als Endprodukte aufgefaßt werden können, sind sie als vorläufige Setzungen im Rahmen eines innovativen Entwurfs nur als Zwischenprodukte anzusehen. Überlegungen zur Institutionalisierung von Weiterbildung müssen deshalb in die Erörterung der Möglichkeiten zur Institutionalisierung und Organisation des Interaktionsmodells einmünden.



## 12.8. Zur Realisierung und Weiterentwicklung des Interaktionsmodells: innovative experimentelle Einrichtungen

Das Interaktionsmodell besitzt Planungsrelevanz, wenn im Rahmen eines umfassenden Planungsansatzes die Entwicklung und die Präzisierung von Zielvorstellungen sowie die Rationalisierung von Zielentscheidungen im Zusammenhang mit der Planung des Mitteleinsatzes intendiert werden. Im Unterschied zu den bildungsplanerischen Ansätzen, in denen es sich überwiegend um die Mittelplanung zur Realisierung von im vorhinein fixierten bildungspolitischen Zielwerten handelt, hat der Ansatz, der zugleich auch die Entwicklung von Zielvorstellungen in die Planung einbezieht, den Status eines innovativen Experimentes.

Innovative Experimente, wie sie sich auch für die Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte aufdrängen, sind bisher für Schlüsselprobleme des Bildungssystems und für einzelne Bildungsbereiche vorgeschlagen worden. Für die BRD ist hier vor allem auf die Experimentalprogramme mit Gesamtschulen und Ganztagschulen (Deutscher Bildungsrat, 1968; 1969), das Modellprogramm für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich (Deutscher Bildungsrat, 1973a) sowie den Vorschlag zur Errichtung von Regionalen Pädagogischen Zentren (GERBAULET u.a., 1972) zu verweisen. Solche Experimente mit institutionellen Alternativen werden im Bildungssystem vor allem unter dem Aspekt vorgeschlagen, bildungspolitische Entscheidungen durch wissenschaftliche Kontrollen der Auswirkungen solcher institutionellen Alternativen zu rationalisieren. Im folgenden sollen jedoch insbesondere die innovativen Funktionen experimenteller Einrichtungen im Vordergrund stehen.

Experimentalprogramme haben nur dann innovativen Charakter, wenn sie nicht darauf angelegt sind, bereits bildungspolitisch bis ins einzelne fixierte Zielsetzungen zu realisieren, sondern Zielvorstellungen erst zu entwickeln und

so zu erproben, daß sie breitenwirksam realisiert werden können. Insofern beschränken sie sich auf Teilbereiche und -probleme im Rahmen eines umfassenden Planungsprogramms. Nach ROLFF (1970; 1971, 319 ff.) erfüllen sie die Doppelfunktion der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen. Nur bei diesen Voraussetzungen (begrenzter Umfang und Überschaubarkeit, weder hinlänglich präzisierte noch konsensuell abgesicherte Zielvorstellungen) kann der gegenseitige, d.h. gemeinsame Lern- und Sozialisationsprozeß der Beteiligten zum Zwecke der Ziel- und Konsensusfindung sinnvoll konstitutiver Bestandteil des Planungskonzeptes sein. Die intendierte Rationalisierung der Herbeiführung eines Konsens über das Planungsprogramm wird sich dabei, worauf bereits oben hingewiesen wurde, nicht nur auf die Artikulierung und Konsensusbildung bei den Zielvorstellungen erstrecken dürfen, sondern zugleich auch die Mittel der Realisierung der Zielvorstellungen umfassen müssen; nur so ist gewährleistet, daß die Rationalisierung der Ziel- und Konsensusfindung als ein einheitlicher Prozeß verläuft.

Experimentalprogramme im Bildungssystem stellen die Antwort auf rasch sich verändernde Umweltbedingungen dar, sie entwerfen diese Antwort nicht nur passiv durch Anpassung an diese Bedingungen, sondern zugleich auch aktiv durch planvolle Antizipation der Zukunft und systematische Kontrolle und Erprobung künftiger Möglichkeiten, um die Gefahr einer globalen Fehlplanung gering zu halten. Insofern repräsentieren sie das denkbar höchste Maß an zweckrationalem, kontrolliertem und gesichertem Handeln, das angesichts dynamischer Umweltverhältnisse möglich und angemessen ist. Indem Experimentalprogramme bei den Beteiligten Lernprozesse in Gang setzen, die neue Zielvorstellungen hervorbringen, dienen sie indirekt der Verbreitung von Innovation, und zwar auch dann, wenn ihre Wirkungsweise eine allgemeine Implementation der Programme nicht zulassen sollte; denn auch dann liefern sie Erkenntnisse und Informationen über die Mittel und Möglichkeiten sowie über die Grenzen der Bil-

dungsplanung. Immer sind Experimentalprogramme Initiativen zur aktiven Bewältigung sozialen Wandels; sie sind von dieser Funktion her eher langfristig angelegte kreative Entwürfe und insofern von den ad hoc Techniken zur kurzfristigen Behebung von Mißständen im Bildungssystem abzugrenzen.

Bei der hier intendierten Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte wird davon ausgegangen, daß inhaltliche Zielvorstellungen zur Einlösung der notwendigen Abstimmung von Anforderungen und Qualifikationen bzw. von Bildungs- und Beschäftigungssystem entwickelt, präzisiert sowie konsensuell abgesichert werden müssen. Im Gesamtrahmen der Institutionalisierung von Weiterbildung ist in der Curriculumentwicklung jener Bereich der Planung zu sehen, in dem sich die Entwicklung, Präzisierung und konsensuelle Absicherung der Zielvorstellungen und -entscheidungen vollzieht. Curriculumentwicklungsinstitutionen, die nach dem Interaktionsmodell konstruiert sind, dienen der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen; sie besitzen insofern den Charakter und die Merkmale von innovativen experimentellen Einrichtungen bzw. Experimentalprogrammen. Im Hinblick auf die Realisierung und Weiterentwicklung der Curriculumentwicklung nach dem Konzept des Interaktionsmodells ist deshalb auf die Probleme einzugehen, die sich bei der Durchführung von innovativen Experimenten stellen.

Als die eigentlich dynamischen Bestandteile von breitangelegten Reformmaßnahmen werden innovative Experimente in ihrer Durchführung sowohl mit methodisch-strategischen als auch mit organisatorisch-strukturellen Problemen konfrontiert. Die methodisch-strategischen Probleme gruppieren sich um die Frage der Wirksamkeitskontrollen bzw. die Problematik der wissenschaftlichen Begleit- und Vergleichsuntersuchungen sowie die Voraussetzungen und Implikationen von Experimentalprogrammen; die organisatorisch-strukturellen Probleme liegen vor allem in der Herstellung von organi-

satorischen Voraussetzungen und Bedingungen von unreglementierten Freiräumen, in denen unter diskursartigen Verhältnissen jene Lern- und Entscheidungsprozesse stattfinden können, die zu Ziel- und Konsensusfindung hinsichtlich der zu entwickelnden Programme führen.

Von den genannten Problemen sind in unserem Zusammenhang einer Verfolgung der Möglichkeiten zur Realisierung und Weiterentwicklung einer institutionalisierten Curriculumentwicklung für die Weiterbildung von Hochqualifizierten vor allem die Fragen zentral, die sich auf die organisatorisch-strukturellen Probleme der Durchführung eines innovativen Experimentes vom Typ des Interaktionsmodells beziehen. Die methodisch-strategischen bzw. forschungsmethodischen Fragen der Begleit- und Vergleichsuntersuchungen innovativer Experimente im Bildungssystem sind bisher insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung, Erprobung und Auswertung von institutionellen Alternativen zum traditionellen Schulsystem aufgeworfen und diskutiert worden. Sie können für unseren Zusammenhang insofern vernachlässigt werden, als die Curriculumentwicklung für die Weiterbildung unter dem Abstimmungsgesichtspunkt sich gerade auf die Ausprägung und Sicherung von Intentionen konzentriert, für die im vorliegenden Bildungssystem keine Entsprechungen vorliegen. Dieses Argument läßt sich nicht zuletzt von den Erfahrungen mit der Evaluation von schulischen Experimentalprogrammen (Gesamtschule) stützen. Da für die neuen Ziele der Gesamtschule bisher keine eindeutigen Kriterien ausgearbeitet sind, ist eine vergleichende Evaluation nur unter Zielsetzungen des traditionellen Schulsystems sinnvoll. Im übrigen muß die Begleitforschung von Schulversuchen erst die neuen Ziele hinreichend bestimmen und präzisieren. Gerade im Zusammenhang mit der Problematik von Vergleichsuntersuchungen zeigt sich, daß es sich im Falle schulischer Experimentalprogramme nicht um sozialwissenschaftliche Experimente im strengen Sinne handeln kann, aus deren Ergebnissen die notwendigen Reformen bündig abgeleitet werden könnten.

Angesichts der zahlreichen Gründe (vgl. dazu EIGLER u.a., 1971; RASCHERT, 1974), die die Bedeutung einer wissenschaftlichen Kontrolle von Experimenten im Bildungssystem und ihre Ergebnisse einschränken, wird deutlich, daß - zumindest in der Anfangsphase - die experimentelle Einrichtung nicht unter dem Aspekt der Versuchsanordnung und deren Einhaltung angelegt werden sollte; entsprechend dem Vorschlag von EIGLER u.a. (1971) wäre die Entwicklung der Zielsetzungen und die Mittel ihrer Realisierung von primärem Interesse. Die Konturen des Experiments müßten deutlich gezogen, d.h. die empirische Gestalt des innovativen Entwurfs muß sichtbar sein, bevor er mit bestehenden Institutionen konfrontiert werden sollte. Danach käme es zunächst darauf an, die organisatorisch-strukturellen Voraussetzungen für die zu entwickelnden Innovationen erst herzustellen und durchzusetzen, um die experimentelle Einrichtung ihre empirische Gestalt erst realisieren zu lassen. Diese Alternative wird auch von ROLFF verfolgt, wenn er darauf hinweist, "daß innovationsorientierte Organisationsformen des Bildungswesens die Beteiligten auch unabhängig vom wissenschaftlichen Nachweis eines Erfolges von experimentellen Bildungseinrichtungen zu überzeugen vermögen - und umgekehrt" (1971, 335). Aufgrund der Erfahrungen mit der Begleitforschung erscheint es gerechtfertigt, daß der Erfolg einer innovativen Einrichtung vom Typ der hier angestrebten Institution für Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten zunächst durch den geeigneten organisatorischen Rahmen abzusichern ist, zumal auch der Zusammenhang zwischen Reformersfolg (im Sinne von Innovation) und Organisationsstruktur wenig umstritten ist; zahlreiche organisationssoziologische Studien betonen die Bedeutung des Faktums Organisation für das "management of innovation" (vgl. dazu die umfangreiche Literatur zu diesem Thema bei WITTE, 1973).



### 12.8.1. Zum organisatorischen Rahmen von innovativen Einrichtungen

Die organisatorisch-strukturellen Probleme von innovativen Einrichtungen im Bildungssystem können unter den Aspekten der inneren und äußeren Organisation von Bildungseinrichtungen betrachtet werden. Die äußere Organisation bezieht sich dabei mehr auf die Einordnung der Bildungseinrichtungen in den hierarchischen Instanzenzug der bürokratischen Verwaltungsorganisation, während sich der Aspekt der inneren Verwaltung mehr auf das organisierte Verhältnis der Gruppen und Einzelpersonen in den Bildungseinrichtungen selbst bezieht. Äußere und innere Organisation bezeichnen unterschiedliche Aspekte desselben Gegenstandsbereiches, eine Trennung der Aspekte hat weitgehend analytischen Charakter; in der Realität gehen äußere und innere Organisation ineinander und sind miteinander vermittelt. Die zentrale Frage hinsichtlich der organisatorisch-strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen von innovativen Einrichtungen richtet sich - die Aspekte äußerer und innerer Organisation integrierend - auf die Chancen, die der Realisierung von innovativen Einrichtungen durch den herkömmlichen organisatorischen Rahmen des Bildungssystems eingeräumt werden. Inwieweit ist dieser organisatorische Rahmen geeignet, die innovativen Funktionen experimenteller Einrichtungen zu gestatten oder sogar zu fördern?

Die Organisationsformen des derzeitigen Bildungssystems werden - zumindest in den Grundzügen - zutreffend durch das Bürokratiemodell charakterisiert (vgl. BECKER, 1962, 147 ff.; GERBAULET u.a., 1972; RICHTER, 1974). Dem Modell traditioneller Ordnungsverwaltung entsprechend, sieht die Bildungsverwaltung ihre Aufgabe vor allem darin, einmal ge-regelte und normierte Prozesse in Ordnung zu halten und rechtlich zu sichern; damit ist sie zugleich weitgehend dis-funktional, wenn es darum geht, sich wechselnden Herausforderungen zu stellen und unstrukturierte, komplexe und neu-

artige Aufgaben organisatorisch zu bewältigen oder gar zu initiieren bzw. zu fördern. Die Verknüpfung von Bildungsreform und Reform der Bildungsverwaltung wird deshalb zum Beispiel im Strukturplan für das Bildungswesen deutlich hervorgehoben. Für BECKER (1971, 100 f.) sind die Chancen der Bildungsreform direkt abhängig von den Veränderungen der bürokratischen Struktur des Bildungssystems: "Es ist unumgänglich, die bürokratische Struktur des Bildungswesens den allgemeinen Prinzipien der Bildungsreform entsprechend zu verändern, wenn nicht in neuen Strukturen und mit veränderten Inhalten dieselbe Form 'verwalteter Schule' auf den einzelnen einwirken soll wie bisher. Die Arbeitsteilung macht auch im Bildungswesen eine verstärkte Mitwirkung der Beteiligten ebenso erforderlich wie eine Rationalisierung des Verwaltungsapparats. Wir stehen zudem vor der Frage, wie das neuartige Prinzip der 'rolling reform', der ständigen Veränderung unseres Bildungswesens, in neue Formen der Verwaltung übersetzt werden soll".

Das Instrumentarium herkömmlicher bürokratischer Verwaltung ist dabei nicht nur unter dem Gesichtspunkt demokratischer Postulate obsolet, es verfügt zugleich auch nicht über das notwendige erhöhte Steuerungspotential, das imstande wäre, wechselnde und komplexe Aufgaben flexibel zu bewältigen. Denn die traditionelle Form der Bürokratie, so wie sie von Max Weber als "formal rationalste Form der Herrschaftsausübung" beschrieben wurde, ist nur solange als effizient gerechtfertigt, wie sie auf die Regelung und Durchführung von gleichförmigen und standardisierten Arbeitsakten und Bewältigung strukturierter Situationen gerichtet ist. Ein zum Bürokratiemodell alternatives Organisationsmodell ist erforderlich, um den Problemstellungen einer Bildungsreform, wie sie sich in der Entwicklung von Experimentalprogrammen oder den Fragen der Curriculumentwicklung präsentieren, entsprechen zu können. Die Reform von Strukturen und Inhalten des Bildungssystems verlangt Organisationsformen, in denen Zielvorstellungen und ihnen adäquate Realisierungsmittel

entwickelt werden können; sie verlangt aber nicht nur Organisationsformen, die ständigen Veränderungen des Arbeitsablaufes und wechselnden Problemstellungen gewachsen sind, wie sie sich zwangsläufig im Rahmen von innovativen Experimenten ergeben, sie erfordert auch Organisationsstrukturen für das gesamte Bildungssystem, die in der Lage sind, Innovationseffekte immer wieder und in immer kürzeren Zeitabständen aufzunehmen und umzusetzen. Die Vorstellung von den sich gleichsam überrollenden Reformansätzen ist zwar im Rahmen der Entwicklung von Experimenten gewonnen worden, läßt sich aber nicht auf diese beschränken; die rollende Reform hat auch für die nicht-experimentellen Einrichtungen des Bildungssystems Gültigkeit, wenn auch in abgeschwächtem Maße.

Die Frage der organisatorischen Bewältigung einer rollenden Reform stellt sich nicht nur angesichts der (notwendigen) ständigen Veränderungen des Bildungssystems, sondern gilt analog auch für die Veränderungen in anderen Lebensbereichen. Zu dem an Dauerregelungen orientierten bürokratischen Modell entwickelt LITWAK (1968, 117 ff.) alternative Bürokratiemodelle, die Neuerungen, konfligierende soziale Beziehungen sowie ungleichförmig verlaufende Prozesse gestatten, koordinieren und effizienter organisieren als das traditionelle bürokratische Modell. LITWAK geht dazu vom Bürokratiemodell Max Webers aus, das durch Sekundärbeziehungen und Organisationsregeln charakterisiert ist, während das Gegenmodell, das "Human Relations"-Modell genannt wird, durch Primärgruppenbeziehungen und Organisationsziele gekennzeichnet ist. Webers Modell geht davon aus, daß sich die Organisation auf gleichförmige, d.h. standardisierte, strukturierte und sich ständig wiederholende Situationen bezieht; insofern ist es effizient, wenn eine Organisation gleichförmige Prozesse mit einem herkömmlichen Potential an institutionalisiertem technischen Fachwissen regeln muß.

Das "Human Relations"-Modell unterstellt dagegen, daß sich die Organisation auf ungleichförmige, unstrukturierte und nur einmalige Vorgänge bezieht; es ist deshalb dort am effizientesten, wo es sich um die Bewältigung nicht-standardisierter, im einzelnen unstrukturierter und unbekannter Situationen handelt, die internalisierte Standards des sozialen Handelns im Sinne der Organisationsziele erfordert. Zusammengefaßt unterscheidet sich das "Human Relations"-Modell in sechs Merkmalen graduell vom Weberschen: "Horizontale Autoritätsverteilung, minimale Spezialisierung, Vermengung von organisationspolitischen und administrativen Entscheidungen, geringe Abgrenzung der Pflichten und Privilegien eines bestimmten Amtes, a priori mehr persönliche als unpersönliche Beziehungen und ein Minimum an allgemeinen Regeln" (ebd., 119 f.). Aus den beiden extremen Modelltypen entwickelt LITWAK schließlich einen dritten Typ, das "professionelle" Modell, das sich durch die Verbindung der zentralen und konfligierenden Momente aus beiden Typen auszeichnet; es wird dort am effizientesten eingesetzt, wo es zugleich um die Bewältigung von gleichförmigen und ungleichförmigen Vorgängen geht, was unter den derzeitigen Verhältnissen bei den meisten Organisationen der Fall sein dürfte.

Unter dem Gesichtspunkt des Entwurfs der organisatorischen Voraussetzungen und Bedingungen von Innovationen erzeugenden innovativen experimentellen Einrichtungen einerseits und der Organisation eines dem Prinzip der rollenden Reform unterworfenen Bildungssystems kann eine Zuordnung der LITWAKschen Modelle zu den zu organisierenden Zusammenhängen vorgenommen werden: während das "Human Relations"-Modell eher die organisatorischen Voraussetzungen von experimentellen Einrichtungen angibt, kennzeichnet das "professionelle" Modell stärker die Organisation für die Regeleinrichtungen des Bildungssystems, für die es entscheidend sein dürfte, sowohl Dauerregelungen und Innovationen ohne nachteilige Konflikte nebeneinander zu organisieren und zu

koordinieren. Mit dem "Human Relations"-Modell ist für die Durchführung von Experimentalprogrammen ein organisatorischer Rahmen umschrieben, der den für experimentelle Einrichtungen notwendigen Autonomie- und Gestaltungsspielraum herstellt sowie zugleich die auf freier Interaktion zwischen den Beteiligten beruhenden Prozesse der Ziel- und Konsensusfindung nicht nur zuläßt, sondern fördert. Insofern bezeichnet das "Human Relations"-Modell von LITWAK nichts anderes als den organisatorischen Rahmen für das hier intendierte Interaktionsmodell. Dabei ist allerdings von der ideologischen Verengung des Human Relations-Begriffs im Sinne manipulativer Soziotechnik in der Hand des Managements zu abstrahieren. Human Relations sind vielmehr konstitutiv für die Herstellung eines Freiheitsspielraumes, in dem alle Beteiligten die Chance haben, bei der Rationalisierung der Willensbildungsprozesse hinsichtlich der zu entwickelnden und zu verbreitenden Innovationen mitzuwirken. LITWAK stellt die Effizienz des "Human Relations"-Modells hinsichtlich des Erbringens nicht im vorhinein normierbarer Leistungen heraus, zugleich kann das Modell aber auch für die Realisierung demokratischer Postulate der Partizipation eingesetzt werden.

In diesem Zusammenhang zeigt sich die Verflechtung von äußerer und innerer Organisation; indem das Prinzip hierarchisch gestufter Regelungen von gleichförmigen Vorgängen im Bürokratiemodell durch das Prinzip stärker horizontaler Autoritätsverteilung und kooperativer Interaktion zwischen Institutionen und Instanzen ersetzt wird, können Autonomie und Eigenverantwortung der experimentellen Einrichtungen als Voraussetzung für die Initiierung bedürfnisbezogener Lernprozesse der Betroffenen entstehen. Durch die Veränderung des organisatorischen Rahmens werden die Bildungseinrichtungen nicht autonom in einem absoluten Sinn. Einer solchen Verzerrung steht erstens entgegen, daß die Innovationseffekte von experimentellen Einrichtungen auf Implementation in



das reguläre Bildungswesen angelegt sind und zweitens, daß das Experimentalprogramm stärker als andere Einrichtungen über die Lernbedürfnisse der Beteiligten mit anderen Lebensbereichen verflochten ist. Insofern steht es zum Beispiel weniger in Gefahr, im Hinblick auf das Beschäftigungssystem dysfunktional zu werden als ein Verselbständigungstendenzen ausgesetztes Bildungssystem.

#### 12.8.2. Interaktion und Innovation

Die Veränderung der Organisationsstruktur zugunsten einer größeren Selbständigkeit experimenteller Einrichtungen geschieht unter dem Aspekt der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen. Dabei wird der Zusammenhang zwischen der Organisation von Interaktionsprozessen und der Produktion von Innovationen betont. So wird zum Beispiel in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates "Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich" (1973, 61) explizit der Zusammenhang von organisatorischem Rahmen - Interaktionsprozeß der Beteiligten - Innovation konstruiert. "Die Vorschläge gehen von der Erwartung aus, daß Interaktionsprozesse zwischen den beteiligten Gruppen im Modellprogramm unter den empfohlenen Voraussetzungen und Bedingungen für den gesamten Elementarbereich wertvolle Neuerungen erbringen, die unter den allgemeinen Praxisbedingungen des Elementarbereichs nicht hervorgebracht werden können".

Der Zusammenhang von spezifischer Organisationsstruktur, Interaktionsprozessen und Innovationsentwicklung und -verbreitung in einer experimentellen Einrichtung beruht auf einer Innovationsstrategie, deren Kern der gemeinsame Problemlösungsprozeß der Betroffenen darstellt. Problemlösung hinsichtlich der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen, mögen sie in technischen Neuerungen bestehen oder in neuen normativen Orientierungen, hat ihre Vorausset-

zung wie auch ihre zentralen Wirkungen in bedürfnisbezogenen Lernprozessen der Beteiligten. Einstellungen und Verhaltensweisen, die im Zusammenhang mit der bisherigen Praxis entstanden sind, können in dem Maße verändert werden, in dem neue Ziele anvisiert und realisiert werden sollen. Der zentrale Maßstab für diese Veränderungen ist in den Bedürfnissen der Betroffenen zu sehen. Artikulation und Aufklärung dieser Bedürfnisse in sozialisationsähnlichen Prozessen ist deshalb Teil der Innovationsanstrengungen. Bewußt angelegte Strategien der Innovation unterstellen keinen zwangsläufig gleichsam selbsttätigen Innovationsprozeß, sondern müssen vielmehr davon ausgehen, daß sich Innovationen, Barrieren und Widerstände in den Weg stellen, die es durch gezielte Maßnahmen zu überwinden gilt. Als solche Innovationswiderstände können Willens- und Fähigkeitsbarrieren der Betroffenen angesehen werden, die mit Hilfe unterschiedlicher Maßnahmen bewältigt werden können. Das Interaktionsmodell versucht, durch frühzeitige Einbeziehung der späteren Anwender und Adressaten der curricularen Produkte in den Entwicklungsprozeß mögliche Innovationsbarrieren antizipierend auszuräumen. Damit wird im Unterschied zum RDD-Modell über die entwicklungs- und projektbezogene Weiterbildung eine Brücke von der Entwicklung zur Anwendung geschlagen. Die Phase der konkreten Durchsetzung der Innovationen in den spezifischen organisatorischen Kontexten der Weiterbildungseinrichtungen wird dabei jedoch weitgehend ausgespart; das Promotoren-Modell, auf das im folgenden eingegangen wird, stellt hingegen diese Durchsetzungsphase von Innovationen in den Vordergrund.

Für die Überwindung von Innovationsbarrieren werden im organisatorischen Rahmen der Unternehmung unterschiedliche Ansätze praktiziert und diskutiert. WITTE (1973, 9 ff.) nennt die organisatorischen Konzepte von Hierarchie, Stablinie, Kollegium, Projekt-Manager, Change-Agent als mögliche Ansätze von Innovationsstrategien, die er mit einem

selbstentwickelten Promotoren-Modell konfrontiert. Dieses Modell ist insofern interessant, als es intern auf einem "schöpferischen Dialog" der mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestatteten Beteiligten aufbaut und Innovationen in dieser Interaktion erzeugt, vor allem aber durchsetzen will. Elemente dieses Modells könnten geeignet sein, das Interaktionsmodell im Hintergrund auf die konkrete Durchsetzung von Innovationen wirksam zu ergänzen.

WITTE will, indem er den Begriff der Innovation auf die erstmalige Nutzung einer technischen Neuerung im Rahmen einer Unternehmung bezieht, für die Überwindung der genannten unterschiedlichen Gattungen von Barrieren "Energie der Macht" und "Energie des Fachwissens" einsetzen. Da Nichtwollen und Nichtwissen durch Personen repräsentiert werden, sind für WITTE diese Widerstände nur durch entsprechende personalisierte Energieträger, "Macht"- und "Fachpromotoren" zu bewältigen. Während der Machtpromotor den Innovationsprozeß durch hierarchisches Potential, über das er aufgrund seiner hochrangigen Stellung in der Hierarchie verfügt, fördert, setzt der Fachpromotor sein objektspezifisches Fachwissen zur Förderung des Innovationsprozesses ein. Die wirkungsvollste Organisation zur Förderung von Innovation ist im Unterschied zu SCHUMPETER nicht der dynamische Unternehmer, der die Rolle von Macht- und Fachpromotor in Personalunion vereinigt, sondern eine Promotoren-Struktur, die durch die prozeßanregende Spannung, den schöpferischen Dialog zwischen den organisatorisch verknüpften Fach- und Machtpromotoren gekennzeichnet ist.

Das Promotoren-Modell fordert das innovationsfördernde Organisationskonzept, das es im Sinne des Human Relations-Modell mit ungleichförmigen Vorgängen zu tun hat. Dazu muß das hierarchisch angelegte Bürokratiemodell "ein organisatorisches Vakuum zulassen, in das die Promotoren prozeßfördernd und prozeßgestaltend hineinstoßen können" (WITTE, 1973, 16). Zugleich kann das hierarchische Bürokratiemodell

das dominierende Organisationskonzept im mikroökonomischen Rahmen bleiben, denn die Entwicklung und Einführung des Neuen geschieht unter dem Aspekt der Überführung in dauerhafte Ordnungen und der wirtschaftlichen Nutzung in gleichförmigen Leistungsprozessen. Das Promotoren-Modell hat somit immer nur ergänzenden Charakter zur dauerhaften Leistungsorganisation, d.h. einer Organisation, in der gleichförmige und ungleichförmige Prozesse im Sinne des professionellen Modells ohne schädliche Reibung koordiniert werden. Obwohl das Promotoren-Modell durch eine Reihe von Aspekten (mikroökonomischer Bereich, technische Innovation) auf eine spezifische Problematik eingeschränkt ist, läßt sich das Interaktionsmodell durch Elemente des Promotoren-Modells realistisch ergänzen, zumal es sich beim Promotoren-Modell um ein empirisches Modell handelt, welches Praxisverhältnisse wiedergibt, mit denen hochqualifizierte Arbeitskräfte zu tun haben.

Zunächst ist festzuhalten, daß sich die Modelle schwerpunktmäßig auf unterschiedliche Phasen des Innovationsprozesses beziehen. Während das Interaktionsmodell auf die Phasen der Entwicklung und Verbreitung von Neuerungen (mit dem Akzent auf der Entwicklungsphase) konzentriert ist, umfaßt das Promotoren-Modell die Phasen der Verbreitung und Durchsetzung (mit dem Akzent auf der Durchsetzungsphase) von bereits weitgehend entwickelten Innovationen. Während das Problem der Innovationsbarrieren im Rahmen des Interaktionsmodells von der Entwicklung her antizipierend berücksichtigt wird und zugleich durch entwicklungs- und projektbezogene Weiterbildung der späteren Anwender und Adressaten angegangen wird, müssen im Promotoren-Modell, ähnlich wie im RDD-Modell, die Innovationsbarrieren ausschließlich in der Durchsetzungsphase überwunden werden. Entsprechend different ist in den beiden Modellen deshalb die Rolle des Change-Agent. Der Fachpromotor ist zunächst kein Experte, sondern nur Interessierter, doch indem er sich Fachwissen aneignet, wird er zum Promotor, der gegenüber Innovations-

willigen und Innovationsunwilligen fachlich argumentiert und zu überzeugen sucht. Seine Argumentationskraft ist auf die Überwindung der Fähigkeitsbarrieren bei seinen Interaktionspartnern ausgerichtet. Obwohl er immer selbst Lehrender und Lernender zugleich ist, gegenüber seinen Interaktionspartnern ist er vor allem Lehrender, der stark direktiv handelt, denn es geht ihm insbesondere um die Durchsetzung der Neuerung; Bedürfnisse der Betroffenen sind deshalb weniger Orientierungsgesichtspunkte als potentielle Hindernisse für Innovationen, die primär durch fachliche Argumentation, aber auch durch das hierarchische Potential des verbündeten Machtpromotors zu überwinden sind.

Die Rolle des Change-Agent im Interaktionsmodell dagegen ist auf nicht-direktives Handeln gerichtet und soll in dem Maße überflüssig werden, in dem die Interaktionspartner selbst Experten werden. Indem die Betroffenen bereits im Stadium der Entwicklung von Neuerungen aktiv an Problemlösungsprozessen teilnehmen, soll die Phase der Durchsetzung und Verbreitung der Innovation von Barrieren und Hindernissen entlastet werden. Da unterstellt wird, daß von den Betroffenen weitgehend selbstentwickelte Innovationen auch getragen und am stärksten befürwortet werden, soll die Rolle des Machtpromotors weitgehend entfallen. Dies wird aber realistischerweise nur in sehr unterschiedlichem Ausmaß der Fall sein können, da nicht alle Innovationsbarrieren antizipierend berücksichtigt und bewältigt werden können.

So sehr das Interaktionsmodell die Chance praktischer Verwirklichung und langfristiger Wirksamkeit von Neuerungen in der Beteiligung der Betroffenen an der Entwicklung von Neuerungen sieht, besteht doch die Gefahr, daß von den Widerständen gegenüber Neuerungen zu stark abstrahiert wird. Auch das Interaktionsmodell benötigt den Faktor Macht und sei es "nur" zur Sicherung des Interaktionsrahmens, d.h. des auch vom Promotoren-Modell benötigten "organisatorischen Vakuums". Das empirisch fundierte Promotoren-Modell trägt in diesem Zusammenhang der Realität des Umfeldes von



Innovationen stärker Rechnung als das Interaktionsmodell, wenn es das hierarchische Machtpotential in der Gestalt des Machtpromotors bei der Durchführung und Verbreitung von Neuerungen systematisch berücksichtigt. In der Trennung von Fach- und Machtpromotor erscheint die Rollentrennung als Segregationsmechanismus, der es gestattet, sich teilweise widersprechende soziale Formen in einer sozialen Organisation, in einem "Gespann" zu koordinieren und für die Durchsetzung von Neuerungen auszunutzen.

Der Vergleich der beiden Modelle zeigt, daß unter dem Gesichtspunkt der realistischen Berücksichtigung des gesamten Innovationsprozesses (Entwicklung, Verbreitung, Durchführung) eine Verknüpfung der zentralen Momente und Einflußgrößen der genannten Innovationsstrategien erforderlich ist. Eine Verknüpfung der zentralen Momente beider Innovationsansätze dient der Absicherung des gesamten Innovationsprozesses. Das Moment der Entwicklung von Zielvorstellungen durch die von den Neuerungen Betroffenen garantiert, daß die Bedürfnisse der Betroffenen Berücksichtigung finden, indem sie in den Problemlösungsprozeß (der Begründung und Rechtfertigung von Zielen) einbezogen werden. Konsensfindung auf dieser Basis bedeutet die Erhöhung der Realisationschancen und die langfristige Wirksamkeit der Neuerungen. Das Moment der Durchsetzung und Verbreitung von Neuerungen mit Hilfe hierarchischen Potentials trägt den realistischen Gegebenheiten Rechnung, nach denen sowohl der Raum für Argumentation und Kommunikation als auch die Verbreitung und Durchführung von Innovationen gesichert und vor Isolation, d.h. vor der Gefahr zum atypischen Randphänomen zu werden, geschützt werden müssen.

Zusammenfassend ist zum organisatorischen Rahmen des Interaktionsmodells festzustellen:

- Im Unterschied zu den Institutionen, die in der Regel genau definierte Aufträge besitzen und fest umrissene Funktionen erfüllen, sind Einrichtungen, in denen Innova-

tionen entwickelt, verbreitet und durchgeführt werden sollen, auf spezifische Organisationsstrukturen angewiesen, die den ungleichförmig verlaufenden Prozessen der Innovation Rechnung tragen können. Im Rahmen des Bildungssystems können Experimentalprogramme die Funktion der Entwicklung und Verbreitung von Innovationen übernehmen.

- Der auf Interaktion basierende Innovationsprozeß, der bei der Entwicklung von Zielvorstellungen seinen Anfang nimmt, benötigt einerseits eine Organisationsstruktur, die den Spielraum für unreglementierte Interaktion sichert; andererseits bedarf er aber auch des Schutzes vor Isolierung durch das Potential hierarchischer Strukturen, die die Verbreitung und Durchsetzung des Innovationsprozesses und seiner Resultate sichern.

#### 12.9. Zusammenfassung des dritten Teils

Damit Weiterbildung ihre Funktionen, insbesondere ihre Abstimmungsfunktion (sowohl auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme als auch auf der Ebene individueller Qualifikationen und Anforderungen) erfüllen kann, ist sie zu institutionalisieren und inhaltlich einzulösen. Dazu wird von den im Teil II gewonnenen Institutionalisierungsprinzipien ausgegangen. Das Baukastensystem als Strukturprinzip der Weiterbildung ermöglicht den periodischen Wechsel von Arbeit und Lernen und damit die formalen Voraussetzungen für eine flexible Lernorganisation. Die durch das Baukastensystem geschaffenen Möglichkeiten der Abstimmung sind aber nur dann angemessen wahrzunehmen, wenn Weiterbildungscurricula im Sinne der zu erbringenden Abstimmungsleistung konzipiert werden. In der Interaktion und Kommunikation der an Curriculumentscheidungen zu Beteiligten (legitimiert durch Fach- und Verfahrenskompetenz, Betroffenheit und Interessen) wird das Strategieprinzip einer kooperativen und pragmatischen Curriculumentwicklung gesehen. Der institutionelle Rahmen, in dem dieses Strategieprinzip realisiert wer-

den kann, wird durch das Interaktionsmodell repräsentiert. Es begründet sich von der Notwendigkeit her, empirische Entscheidungsgrundlagen und normative Konzepte in einem rationalen Verfahren der Curriculumentwicklung zu verknüpfen. Im Rahmen des Interaktionsmodells ist es möglich, die für die Curriculumentwicklung charakteristische Nahtstelle von Wissenschaft und Praxis/Politik zu thematisieren und Verfahren für Lernzielentscheidungen zu konstituieren, die sich in ihren Verfahrenselementen durch Legitimationskraft, Informationsverarbeitungskapazität sowie die Chance auszeichnen, Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten zu berücksichtigen; für eine Weiterbildung von Hochqualifizierten besitzt das zuletzt genannte Element ein besonderes Gewicht. Das Interaktionsmodell gestattet es, die für eine Begründung und Legitimation von Curricula erforderlichen Orientierungsgesichtspunkte (Relevanzforderungen der gesellschaftlichen Funktionsbereiche, Strukturgesichtspunkte der wissenschaftlichen Disziplinen, individuelle Bedürfnisse, Interessen und Motivationen) zusammenzuführen und integrierend zu vermitteln. Diese curriculare Integrationsleistung, die im Gesamtrahmen curricularer Entwicklungsaktivitäten auf einer den einzelnen Weiterbildungsinstitutionen übergeordneten Funktionsebene stattfinden muß, stellt die Voraussetzung für die von der Weiterbildung geforderte Abstimmungsleistung dar.

Institutionalisierung der Weiterbildung von Hochqualifizierten unter dem Gesichtspunkt öffentlicher Verantwortung (Einbeziehung der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem) bedeutet danach zunächst Institutionalisierung der Curriculumentwicklung auf der Basis des Interaktionsmodells. Unter dem Aspekt der Vergleichbarkeit der allgemeinen Curriculumproblematik im schulischen Bereich und in der Weiterbildung sowie unter Berücksichtigung tendenziell sich annähernder Strukturen in den beiden Teilbereichen des Bildungssystems kann bei der Institutionalisierung der Weiter-

bildung für Hochqualifizierte auf die gleichgerichteten Intentionen für den schulischen Bereich zurückgegriffen werden. Ansatzpunkt für die pragmatische Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung ist die Konstruktion und Organisation eines institutionellen Rahmens für das Interaktionsmodell. Dieser institutionelle Rahmen wird durch eine Reihe von Kriterien beschrieben, durch die die mit Institutionen für Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung für Hochqualifizierte verbundenen Vorstellungen präzisiert und begründet werden. Die Kriterien sind dabei nicht darauf angelegt, eine bestimmte Curriculumentwicklungsinstitution vollständig zu antizipieren, sondern sie stecken einen Rahmen ab, in dem die Entwicklung alternativer Institutionen möglich ist. Den Kriterien kommt damit eine doppelte Funktion zu. Sie können zum einen die Aufgaben von Beurteilungsmaßstäben übernehmen, an denen bereits bestehende und geplante Einrichtungen gemessen werden können, die im Bereich der Weiterbildung Aufgaben der Entwicklung und Verbreitung von curricularen Produkten erfüllen bzw. erfüllen sollen. Zum anderen stellen die Kriterien Vorgaben für eine innovative experimentelle Einrichtung dar, in der die Kriterien einer praktischen empirischen Überprüfung unterworfen werden können. Im Zusammenhang mit dieser praktischen Erprobung können die Kriterien nicht nur bestätigt oder verworfen werden, sondern es besteht zugleich auch die Möglichkeit ihrer Explizierung, Modifizierung, Weiterentwicklung, Revision und Vervollständigung. Überlegungen zur Institutionalisierung pragmatischer Curriculumentwicklung im Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten müssen sich deshalb auf die Erörterung der Möglichkeiten der Organisation innovativer experimenteller Einrichtungen konzentrieren. Einerseits erfordert die Entwicklung einer innovativen experimentellen Einrichtung eine relative Autonomie gegenüber dem Bildungssystem, andererseits darf diese Autonomisierung nicht in eine Loslösung umschlagen, da die Innovationseffekte experimenteller Einrichtungen auf Imple-

mentation in das Bildungssystem anzulegen sind. Unter dem Gesichtspunkt der Berücksichtigung aller Phasen des Innovationsprozesses ist deshalb eine Verknüpfung der zentralen Momente unterschiedlicher Innovationsstrategien und der sie sichernden Organisationsstrukturen erforderlich.



### 13. Ausblick auf die Rolle der Hochschule im Rahmen einer Weiterbildung für Hochqualifizierte

"Die Lücke zwischen Hochschule, Wirtschaft und den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen läßt sich schließen, wenn der Ziel- und Methodenkatalog der Bildungsreform erweitert wird" (WAGNER, 1972, 625). Diese These wird als Resümee einer Analyse der gestörten Beziehungen zwischen dem gesellschaftlichen Teilsystem Wirtschaft und dem Hochschulbereich formuliert. In den vorausgegangenen Ausführungen wird in einer institutionalisierten Weiterbildung von Hochqualifizierten, die von einer den einzelnen Weiterbildungsinstitutionen vorgeordneten curricularen Ebene her eingeleitet werden soll, das Instrument einer Bildungsreform gesehen, das die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem begrenzen kann; danach kann Weiterbildung wesentlich dazu beitragen, die Diskrepanzen zwischen den Ansprüchen und Leistungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem dadurch abzubauen, daß sie Qualifikationen und Anforderungen kontinuierlich aufeinander bezieht und aufeinander abstimmt. Indém der Akzent in dem vorliegenden Konzept auf eine (bisher nicht existierende) curriculare Ebene gelegt wird, die den Weiterbildungsinstitutionen für Hochqualifizierte übergeordnet ist, wird von den Hochschulen als Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie von anderen potentiellen Weiterbildungseinrichtungen für Hochqualifizierte zugunsten eines Bereichs Weiterbildung für Hochqualifizierte weitgehend abstrahiert. Der Ausgangspunkt beim Kontaktstudium legt es jedoch nahe, die Rolle der Hochschule als Weiterbildungseinrichtung und -träger näher zu kennzeichnen. Denn nur dann, wenn die Weiterbildung für Hochqualifizierte auch von der Hochschule mitentwickelt, mitgetragen und mitdurchgeführt wird, kann damit gerechnet werden, daß die "Lücke" in den Beziehungen zwischen Hochschule und dem gesellschaftlichen Teilsystem Wirtschaft geschlossen werden kann.

Im vorliegenden Konzept zur Institutionalisierung von Weiterbildung für Hochqualifizierte wird von der derzeitigen Situation im Weiterbildungsbereich ausgegangen. Danach wird der Bereich einerseits durch eine Hochschule gekennzeichnet, die ihre Kontaktstudienansätze ebenso wie ihre Erststudiengänge (trotz erkennbarer Reformansätze) überwiegend an den Strukturen der wissenschaftlichen Disziplinen orientiert, während die Relevanzforderungen der gesellschaftlichen Funktionsbereiche bisher nicht explizit und/oder nur unzulänglich in den organisierten Bildungsprozessen der Hochschule eingelöst werden; andererseits wird durch eine Reihe von in der Regel privaten Weiterbildungseinrichtungen den Relevanzforderungen der Arbeitspraxis unter mangelnder Rückbindung an die Wissenschaften zu entsprechen versucht. Insgesamt stehen damit zahlreiche Aktivitäten unverbunden nebeneinander, die die im Bereich der Erstausbildung institutionalisierte Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und ihre Probleme nicht bewältigen, sondern fortschreiben.

Die vorgeschlagene Konzeption zur Institutionalisierung öffentlich verantworteter Weiterbildung geht hingegen von der Überlegung aus, daß die für jeweils die Lernprozesse der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen entscheidenden Bestimmungsgrößen unter den Aspekten der Einbeziehung der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem und den zugleich wachzunehmenden Abstimmungsfunktionen auf der curricularen Ebene im Hinblick auf ein Tätigkeitsfeld integrierend miteinander zu vermitteln sind. Nur mit Hilfe dieser integrierenden Strategie ist es möglich, die Funktionen der Qualifizierung (Anpassung und Innovation) der Weiterbildung mit ihrer Abstimmungsfunktion zu verknüpfen. Insofern kann unter Zugrundelegung eines engen Zeithorizontes die Hochschule nicht allein die institutionelle Basis einer Weiterbildung für Hochqualifizierte bilden. Dies schließt nicht aus, daß die Ressourcen der Hochschule soweit wie möglich für die Entwicklung eines Weiterbildungsangebots und seiner

Durchführung genutzt werden müssen. Auch die ergänzende Argumentation im folgenden, die von der Überforderung der Hochschule durch die Weiterbildung ausgeht, mündet in die Forderung nach über die Hochschule hinausreichenden Vermittlungsorganen, ohne allerdings die curriculare Problematik explizit zu thematisieren.

Die Hochschule ist überfordert, wenn sie aufgrund ihrer traditionellen Autonomie, die sich im Kern aber nur auf die selbstbestimmten Kriterien der Wissenschaftlichkeit von Lerninhalten bezieht, auch bestimmen soll, welche Lerninhalte auf dem Arbeitsmarkt verwertbar und nützlich sind. LEPSIUS (1969, 179 ff.) weist in diesem Zusammenhang auf die Figur des Staatsexamens hin, durch das in einzelnen Bereichen der Universität immer schon Verantwortung formal abgenommen wurde. Für die Entwicklung von Studiengängen, die den Tätigkeitsbezug in den Vordergrund stellen, sind deshalb "weder Universitäten und ihre Professoren und Studenten noch die Bürokratien von Kultusministerien ausreichend informiert und legitimiert. Hier bedarf es der Entwicklung ganz neuer Vermittlungsorgane zwischen den Universitäten und der Gesellschaft, wobei sicherlich den Universitäten ein großer Einfluß gebührt". Unter diesem Gesichtspunkt ist gerade die Berufsfortbildung in Form eines Kontaktstudiums als Aufgabe der Hochschule für LEPSIUS überaus problematisch. "Die Universität sollte keinesfalls die alleinige Zuständigkeit für das Kontaktstudium haben. Es sollten dafür von vorneherein eigene organisatorische Träger vorgesehen werden, die nicht mit der Universität identisch sind. In ihnen sollten Vertreter der jeweiligen Berufe und der relevanten wissenschaftlichen Disziplinen gemeinsam die Inhalte und die Durchführung des Kontaktstudiums bestimmen und übernehmen. Sonst wiederholt sich nur aufs neue die Problematik des Normalstudiums, daß die Universität einseitig in die Verantwortung für komplexe gesamtgesellschaftliche Funktionen gezogen wird, die ihre wissenschaftliche Autonomie überfordert" (1969, 191). Diese

schon einige Jahre zurückliegenden Aussagen zur Überforderung der Hochschule lassen sich auch heute durch auf Erststudium (vgl. HESSE u.a., 1975) und Weiterbildung/Kontaktstudium (vgl. 3.3.2.3.2.) bezogene Befunde bestätigen.

Die Rolle der Hochschule im Rahmen einer Weiterbildung von Hochqualifizierten ist danach unter Zugrundelegung unterschiedlicher Zeithorizonte differenziert zu beurteilen. Kurz- und mittelfristig ist davon auszugehen, daß die Hochschule einerseits ihre Ressourcen in eine kooperative curriculare Entwicklungsarbeit einbringt und andererseits die curricularen Produkte in einem kooperativen Verbund mit anderen Weiterbildungsinstitutionen (mit Hilfe des Baukastensystems) durchführt, wobei von der Hochschule insbesondere jene Weiterbildungsaufgaben zu übernehmen sind, für die die Struktur wissenschaftlicher Disziplinen Priorität haben muß. Langfristig wird die Rolle der Hochschule im Rahmen der Weiterbildung von Hochqualifizierten - abgesehen von der Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen - davon abhängen, inwieweit die Anstrengungen zur Herstellung eines verstärkten Praxisbezuges und einer Tätigkeitsfeldorientierung der Studiengänge Erfolg haben werden. Unter dem Aspekt der Herstellung enger qualifikatorischer Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Tätigkeitsfeld könnte unter Zugrundelegung jener bildungspolitischen Modelle (vgl. 3.1.4.), die das gesamte post-sekundare Bildungssystem in ein allgemein zugängliches System von Weiterbildungseinrichtungen umwandeln wollen, der periodische Wechsel von Arbeits- und Lernphasen antizipiert werden; die Rolle der Hochschule würde in diesem Fall von der anderer Weiterbildungseinrichtungen immer weniger unterscheidbar.

Wenn darüber hinaus, wie auch im vorliegenden Konzept, davon ausgegangen wird, daß in einem Gesamtrahmen der Curriculumentwicklung im weiteren Sinne gestufte curriculare Entscheidungskontexte zu unterscheiden sind (vgl. 12.), kann öffentliche Verantwortung für den gesamten Bereich der Weiterbildung von Hochqualifizierten, unabhängig von der Trägerschaft der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen,

über die Formulierung von curricularen Standards für organisierte Lernprozesse gewährleistet werden. Insofern ist die Hochschule als eine potentielle Weiterbildungseinrichtung, die dem staatlich-öffentlichen Ausbildungssektor zuzuordnen ist, keine zwingende Voraussetzung, um öffentlich verantwortete Weiterbildung für Hochqualifizierte sicherzustellen. Unter der Voraussetzung einer Institutionalisierung von Weiterbildung nach den hier entwickelten Verfahrensgesichtspunkten lassen sich die auch bisher außerhalb des staatlich-öffentlichen Bildungssektors liegenden Lernorte mit bisher öffentlichen Bildungseinrichtungen in einer differenzierten, aber kooperativ arbeitenden Bildungsorganisation zusammenfassen.

Im Rahmen der auf der Basis des Interaktionsmodells angestrebten Institutionalisierung wird, bezogen auf das Tätigkeitsfeld Wirtschaft und die Zielgruppe der Führungskräfte der Wirtschaft, mit einiger Gewißheit das eintreten können, was WAGNER (1972, 625) konkret für notwendig erachtet, um die Lücke zwischen den Erwartungen der Hochschule, der Wirtschaft und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen zu schließen: "Bewußte Entstörung der Kommunikation Wirtschaft: Wissenschaft durch Austausch von Informationen und Personal statt Undurchlässigkeit der Eliten". Zugleich dürfte sich im Rahmen des vorgeschlagenen Ansatzes auch das grundsätzliche Argument, auf das HARTMANN/WIENOLD (1967, 40) ihre Prognose des künftigen Verhältnisses von Universität und Unternehmern stützen - trotz der bisher eingetretenen Rückschläge in diesem Verhältnis - als tragfähig erweisen, nämlich, "daß im gleichen Augenblick, in dem sich Universität und Unternehmer auf wiederholten Kontakt einigen, aus der Dynamik des wissenschaftlichen Arbeitens heraus erst eine Versachlichung, dann eine Verfachlichung des Unternehmerischen betrieben werden wird, die über die Konstituierung eines spezifischen Unternehmerberufes auf die Ausbildung von Unternehmernachwuchs zuführt". Einer



der wichtigsten Ansatzpunkte für die Veränderung des Verhältnisses von Wirtschaft und Wissenschaft sowie die gleichzeitig mit der Veränderung dieses Verhältnisses voranschreitenden Professionalisierung der Unternehmer bzw. der Führungskräfte der Wirtschaft ist in der Weiterbildung zu identifizieren. Der wiederholt empirisch nachgewiesene starke Wunsch nach Weiterbildung bei den Führungskräften der Wirtschaft (vgl. 3.5.) zeigt, daß die Bedeutung der Weiterbildung bei den unmittelbar Betroffenen erkannt wird. Die erkannte Bedeutung der Weiterbildung dürfte aber kurz- und mittelfristig nicht nur aufgrund der sichtbar gewordenen strukturellen Widerstände und Schwierigkeiten uneingelöst bleiben; auch wegen der dominierenden, aktuell kaum zu lösenden Kapazitäts- und Finanzierungsprobleme im Bildungssystem wird die Weiterbildung den ihr zukommenden bildungspolitischen Rang in absehbarer Zeit nicht erhalten.

#### 14. Anmerkungen

##### 14.1. Anmerkungen zu Teil I

- 1) Im März 1972 fand in der Evangelischen Akademie Loccum unter dem Thema "Kontaktstudium - Forderung ohne Wirklichkeit?" eine Tagung statt, auf der bestätigt wurde, was das Tagungsthema antizipierte: Der von allen Seiten als notwendig erachteten Weiterbildung von Hochschulabsolventen steht keine entsprechende Realität gegenüber (vgl. Evangelische Akademie Loccum, 1972).
- 2) In einer ersten Situationsanalyse zum Kontaktstudium kommt BALSER (1972, 32) zu dem Ergebnis, daß in den Universitäten derzeit ein handlungsgerichtetes Bewußtsein bezüglich des Kontaktstudiums schon deshalb nicht vorhanden sei, weil für die neue Aufgabe der Hochschule keinerlei Ressourcen verfügbar seien.
- 3) Informelle Lernprozesse (z.B. durch Fachliteratur) dürfen jedoch auch bei diesen Gruppen nicht mehr ausreichen, wenn die Arbeitsteilung zwischen Forschung, Entwicklung und Anwendung dazu führt, daß die Kommunikation zwischen den Experten nicht mehr im Rahmen des Arbeitsvollzuges, sondern nur noch außerhalb, in organisierten Lernprozessen geleistet werden können (vgl. SCHMITZ, 1973a, 18).
- 4) "Die Institutionen, die sich außerhalb der Hochschule mit der Ausbildung von Führungskräften befassen, haben zwar durchweg die Intention, den moderneren Strömungen und Notwendigkeiten der Unternehmensführung Rechnung zu tragen. Gleichzeitig hängen sie aber, wie sich aus verschiedenen Indizien sehen läßt, noch sehr stark an traditionellen Konzepten. Es ist kaum zu erwarten, daß diese Schulungseinrichtungen von sich aus eine Reform einleiten, um so weniger, als die meisten von ihnen nur einen kleinen Stab permanenter Mitarbeiter haben, die sich mit einer Fortentwicklung des Gedankengutes, mit dem Erfahrungsaustausch auf internationaler Ebene und der Forschung auf diesen Gebieten befassen könnten. Die Frage darf wohl gestellt werden, inwieweit nicht öffentliche Geldgeber einen gewissen Einfluß auf die Tätigkeit dieser Organisationen nehmen sollten und könnten, um diese in die Lage zu versetzen, die von ihnen vertretenen Anstrengungen weiter zu entwickeln und auf den neuesten Stand der wissenschaftlichen Forschung zu halten" (EMNID-Institut für Meinungsforschung, 1963, 34 f.).
- 5) Vgl. dazu auch die zahlreichen bildungspolitischen Äußerungen, Weiterbildung inhaltlich und organisatorisch komplementär zur Erstausbildung anzulegen, zuletzt zum Beispiel bei JOCHIMSEN (1975, 24).
- 6) Bedürfnisse können als gesellschaftliche Anforderungen oder individuelle Wünsche "objektiv" ermittelt werden; als curriculumbestimmende Größen werden sie ins Norma-

tive gewendet und offenbaren in diesem Augenblick ihren kontroversen Charakter, da in ihnen immer schon gesellschaftliche Interpretationen enthalten sind, die sich als curriculumbestimmende Normen legitimieren müssen (vgl. EDELSTEIN, 1973, 122 ff.).

- 7) HESSE (1973, 131) stößt zum Beispiel auf die stabilisierende Wirkung der bestehenden Binnenorientierung der Hochschule im Zusammenhang mit dem Hannoverschen Projekt zur Gewerbelehrerausbildung; auch bei dieser Ausbildung geht es um die Übernahme einer neuen Aufgabe durch die wissenschaftliche Hochschule, die diese wiederum nur im Sinne ihrer traditionellen Bestände löst. Resigniert zitiert HESSE den klassischen Ausdruck aus LUHMANNs Systemtheorie: "Was sich ereignen kann, hängt ab von den Beständen" (LUHMANN, 1970, 115).
- 8) Für LUHMANN (1970, 167) sind Verfahren "eine besondere Art kurzfristiger Teilsysteme, die Komplexität abarbeiten und Entscheidungen legitimieren". Unabhängig von inhaltlichen Gesichtspunkten können danach legale Verfahren beliebige inhaltliche Entscheidungen legitimieren; vgl. dazu die Einwände von HABERMAS (HABERMAS/LUHMANN, 1971, 243), die sich auf eine der Legalität von Verfahren vorangehende Legitimität des Verfahrens beziehen.
- 9) Insgesamt zeichnet sich jedoch eine Wende in dem Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem ab: "Wir müssen ernstlich darüber nachdenken, ob die Ausdehnung und Vervollständigung des Ausbildungssystems gegenüber der Welt der Arbeit und des Berufs im gleichen Maß weiterlaufen und sich steigern soll wie in den vergangenen Jahren" (MAIER, 1975).
- 10) In den letzten Jahren hat der Begriff Weiterbildung auch rechtliche Konturen gewonnen. "Inzwischen ist dieser Bereich aber auch juristisch so weit strukturiert, daß ein "Weiterbildungsrecht" nicht nur als prospektive Vorwegnahme, sondern durchaus schon als differenzierte Realität gelten kann" (GERNERT, 1975, 18). GERNERT klassifiziert das Weiterbildungsrecht als den Ausschnitt des Bildungsrechts in Kulturverwaltungsrecht, "der im Bereich der Weiterbildung - d.h. der Fortbildung, Umschulung und der Erwachsenenbildung - von Bedeutung ist"; er stützt sich bei dieser Klassifizierung stark auf die Ausführungen des Strukturplans für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1970).
- 11) Beispiel für die Wirksamkeit der Vorschläge des Strukturplans ist der "Erste Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen" (1972), der von den Bemühungen gekennzeichnet ist, die Vorschläge des Strukturplans für die Novellierung des Erwachsenenbil-

dungsgesetzes von 1953 zu konkretisieren. "Der Strukturplan schlägt vor, 'Weiterbildung' als übergeordneten Begriff für den quartären Bereich zu benutzen. Die Planungskommission folgt diesem Vorschlag im ganzen. Der Ausdruck 'Weiterbildung' hat sich aber noch nicht allgemein durchgesetzt. Daher wird er durch die Verfassung des Landes fixierte Begriff 'Erwachsenenbildung' ebenfalls verwendet, synonym, vor allem dann, wenn die pädagogische Dimension stärker angesprochen wird. In einem institutionellen Sinne wird der Begriff 'Erwachsenenbildung' für die Einrichtungen benutzt, die nach dem Gesetz von 1953 über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen gefördert werden" (1972, 17).

- 12) Die hier auf den Bereich der Hochschule und der Studienreform beschränkte Bedeutung der Weiterbildung ist auf das gesamte Bildungssystem bezogen sehr viel höher anzusetzen. JANNE (1972, 126) geht soweit, die Weiterbildung als "Kulturrevolution" des Westens einzuschätzen. "Die Weiterbildung wird darüber hinaus zu einem Grundfaktor der Umgestaltung eines Unterrichtssystems, das in traditionellen Strukturen gefangen ist und ein starkes Bestandsvermögen aufweist. Sie ist das aktive Prinzip einer integralen Erneuerung".
- 13) Die Abhängigkeit der industriellen Forschung und Innovation von den Universitäten ist gegenüber der Vergangenheit stark zurückgegangen. Zu diesem Ergebnis kommt zum Beispiel J. LANGRISH (Manchester Business School) in der Zeitschrift "Nature" vom 23.8.1974.
- 14) "In so gut wie allen Disziplinen hat man jene Ideologie der Autonomie nie für voll genommen; in der Praxis ist kaum je prinzipiell gedacht worden, für irgendeine Disziplin gesellschaftliche Interessen oder berufliche Anforderungen als unzuständig bei der Bestimmung oder Mitbestimmung wissenschaftlicher Erkenntnisobjekte oder Curricula zurückzuweisen" (MÜLLER, 1970, 84).
- 15) Die Behandlung struktureller Fragen muß jedoch bereits als Fortschritt der Hochschulreform gesehen werden, nach dem der Wissenschaftsrat sich bis 1966 ausschließlich mit den quantitativen Problemen des Hochschulausbaus befaßt hatte (vgl. dazu auch DENNINGER, 1972, 7 ff.).
- 16) Diese Intention, die Aufgaben der Hochschule stärker auf gesellschaftliche Bedürfnisse und Praxis zu beziehen, ist auch im Entwurf des Hochschulrahmengesetzes des Bundes enthalten. § 3, Abs. 1, Satz 1 lautet: "Die Mitglieder der Hochschule nutzen und wahren im Bewußtsein ihrer Verantwortung vor der Gesellschaft die ihnen gewährleistete Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium". Zugleich werden jedoch

gegen diese Formulierungen Bedenken geäußert, da in der Verknüpfung der Aufgaben der Hochschule mit gesellschaftlichen Bedürfnissen zugleich auch die Gefahr der Ideologisierung der wissenschaftlichen Arbeit gesehen wird (vgl. z.B. einen Bericht über die Standpunkte von Regierungskoalition und Opposition zu einzelnen Punkten des Hochschulrahmengesetzes in der Süddeutschen Zeitung vom 19.12.1974).

- 17) A.O. SCHORB (1971, XIII) erklärt durch die ambivalente Lage der Weiterbildung auch die Reaktion auf die empirisch-statistische Bestandsaufnahme der Erwachsenenbildung in Bayern. "Die gegenwärtige Situation ist demnach durch eine große Ambivalenz und eine ständige Umschlagsbereitschaft gekennzeichnet. Dicht nebeneinander können die Forderung und Bereitschaft stehen, objektivierende und quantifizierende Verfahren einzusetzen und die entrüstete Zurückweisung erfahrungswissenschaftlicher Behandlung der Erwachsenenbildungsprobleme. Beide Einstellungen können unmittelbar aufeinander folgen und sich in Schüben ablösen".
- 18) Im übrigen ist hier die Aussage von DIECKMANN, daß es sich im Weiterbildungsbereich um einen Übergang von einer bildungsidealistischen zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Lernzieldiskussion handelt, insofern zu korrigieren, als er dabei die in unserem Zusammenhang betonten pluralistischen Träger der Weiterbildung zugunsten nur eines Trägers, der Volkshochschule vernachlässigt. Nur für die Volkshochschule dürfte die bildungsidealistische Position zutreffen; die Lernziele der pluralistischen Träger hingegen entspringen eher den partikularistischen Interessen, mit denen sie ihre primären gesellschaftlichen Aufgaben verfolgen.
- 19) BOCKLET (1975, 335 ff.) unterscheidet drei Grundmodelle von Kooperation: Das des Eingriffs durch die führende Institution, das des gegenseitigen Austausches zwischen gleichgeordneten Institutionen und das der Förderung, in dem die geförderten Institutionen innerhalb eines gesetzten Rahmens sich frei entfalten können.
- 20) Im Bereich der Volkshochschulen wird die Entwicklung und Realisierung des Baukastensystems auf die Erfahrung mit dem seit Jahren laufenden Zertifikats-Programm gegründet (vgl. TIETGENS u.a., 1974).
- 21) Das Fehlen von Kriterien für die Konstruktion von Curricula bedeutet zugleich auch Mangel an Kriterien zur Beurteilung von Bildungsmaßnahmen. Mögliche Konsequenzen dieses Mangels werden derzeit im Zusammenhang mit den Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes sichtbar. Weil keine greifbaren Förderungskriterien vorliegen, die auch die qualitativen Standards der Bildungsmaßnahmen hin-



länglich absichern könnten, ist eine Einschränkung der Leistungen aufgrund dieses Gesetzes nicht mehr auszuschließen (vgl. z.B. Der Spiegel, Nr. 5, 1975; Die Zeit, Nr. 19, 1975).

- 22) EDELSTEIN (1973, 130) sieht gerade diesen Punkt als das Verdienst des Strukturkonzepts von ROBINSON an: "Die große Bedeutung praktischer Diskurse für die Begründung von Curriculumentscheidungen und Wege zu deren Rationalisierung herauszustellen".
- 23) Die extra-murale Lehrtätigkeit ging vom Göttinger Modell der Seminarkurse aus. KNOLL (1973, 82) weist auf die Kritik an diesem Modell hin, nach der ihm eine "verkrampte Beziehung" zwischen Universität und Erwachsenenbildung nachgesagt werde. "Die Tatsachen sprechen eher für ein ambivalentes Verhältnis - nicht ohne Hoffnungszeichen".
- 24) Dem Stufenplan entsprechen bereits konkrete Umwandlungsprojekte bei den bisher eingerichteten Zentralstellen und Sekretariaten für Erwachsenenbildung (vgl. AUE, 1971, 45 ff.; KNOLL, 1973, 87 f.).
- 25) E.v.WEIZSÄCKER u.a. verwenden den Begriff der Fortbildung im Sinne des hier gebrauchten Terminus Weiterbildung, denn sie betonen, daß "Fortbildung ... durchaus nicht allein fachgebunden zu sein (braucht)" (1970, 25). Die terminologischen Unklarheiten bezüglich Weiterbildung, Fortbildung, Erwachsenenbildung und Umschulung, die immer wieder zu Definitionsschwierigkeiten führten (vgl. z.B. ARNDT u.a., 1968; BIRCHER, 1969; KUNTZ, 1973), sind seit den oben im Zusammenhang mit dem Begriff Kontaktstudium wiedergegebenen Klärungen des Bildungsrates (1970) mindestens insoweit ausgeräumt, als der Begriff Weiterbildung als übergeordneter Terminus weitgehend Anerkennung findet (vgl. dazu die Anmerkungen 10 und 11).
- 26) KEHLER (1973, 23) versucht, einen Lernzielkatalog zu konstruieren, der die vorhandenen Kataloge von GAGNÉ (1970); BLOOM u.a. (1971); KRATHWOHL (1964) und der Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1968) unter dem Gesichtspunkt der Ausgewogenheit kombiniert und integriert.
- 27) Zehn Thesen für die Abstimmung der Studiengänge zwischen Wirtschaft und Universität im Rahmen des Wechselstudiums der Sandwich-Universität:
  1. Für jede Disziplin wird mindestens ein Modell der variablen Wechselausbildung institutionalisiert.
  2. Die Studienberechtigung bzw. der Studienplatz an verschiedenen Teilhochschulen wird für einen bestimmten Zeitraum in jedem Fall gesichert sein.
  3. Die zeitliche Inanspruchnahme im Beruf wird auf das Kompaktkurs-System der Hochschule zugeschnitten.

4. Der Erwerb bestimmter Zertifikate bzw. der Abschluß von Studienstufen wird auf die berufliche Position angerechnet.
  5. Die Lehrtätigkeit an der Hochschule wird mit den Fachverbänden der Berufszweige zumindest für Spezialgebiete abgestimmt.
  6. Der Dozentenstamm einer Hochschule wird durch Lehrbeauftragte (Honorarprofessoren) - also Praktikern aus den Berufen - nach Möglichkeit verstärkt.
  7. Im Rahmen des Wechselstudiums wird eine lern- und eine forschungsintensive Phase vereinbart, die einen längerfristigen Universitätsbesuch ohne Verlust der beruflichen Position ermöglicht.
  8. Die Teilnahme an der universitären Selbstverwaltung wird im Rahmen des Wechselstudiums nicht ausgeschlossen.
  9. Die Freizügigkeit der Berufswahl wird durch das Anrechnungsverfahren nicht beeinträchtigt.
  10. Die Finanzierung des Studiums wird durch die berufliche Tätigkeit gesichert werden" (LITTEN, 1971a, 88 f.).
- 28) Der Gruppe von Modellen und Initiativen in privater Trägerschaft sind verschiedene Ausbildungsgänge von Unternehmen Pläne für Privatuniversitäten zuzurechnen (vgl. die Übersicht bei FLÖTHER, 1973). Im Bereich des öffentlichen Bildungssystems sind die Empfehlungen der Bildungskommission "Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich" (Deutscher Bildungsrat, 1973a) sowie die bereits angelaufenen Berufsakademien in Baden Württemberg relevante Ansätze (vgl. WURM, 1974). Die hier ebenfalls zu erwähnenden Hochschulen der Bundeswehr lassen sich keiner der beiden Gruppen eindeutig zuordnen; Trotz staatlicher Trägerschaft sind sie vom öffentlichen Bildungssystem getrennt (vgl. zum gesamten Thema "Alternativen zum Hochschulstudium" BRIESE, 1973; SAUTER, 1974).
- 29) Das duale System der Lehrlingsausbildung wird nicht nur von der ungleichen Dualität der Lernorte geprägt; es sind vielmehr eine Reihe von weiteren "Dualitäten" vorhanden (z.B. die Dualität zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung oder die der unterschiedlichen administrativen Zuständigkeiten für diesen Bereich etc.), die in den letzten Jahren zu scharfer Kritik am dualen System geführt haben. Trotz schrittweiser Reformmaßnahmen ist bisher keine umfassende und widerspruchsfreie Konzeption entstanden (vgl. dazu die Übersicht über die Entwicklung der Reform des dualen Systems bei DAMS, 1973).
- 30) Das "Fachwissen (und dessen Verständnis) in der eigenen und in anderen Disziplinen, einschließlich Praxisbezug", stellt im Lernzielkatalog von KEHLER (1973, 23) nur eines von fünf kognitiven Zielen dar, dessen untergeordnete Bedeutung im Kontext des Gesamtkataloges von Lernzielen deutlich in Erscheinung tritt.

- 31) Der Begriff der Führungskraft der Wirtschaft ist immer wieder Gegenstand von Klärung und Definitionsversuchen gewesen. Dabei sind zahlreiche Definitionen gegeben worden (vgl. z.B. NAGEL, 1969, 15 ff.; v.ECKARDSTEIN, 1971, 17 ff.). Versuche der empirischen Klärung durch Befragung stellen in der Regel die Merkmale Menschenführung und Sachkoordination heraus, die in Kombination miteinander die Aufgaben von Führungskräften ausmachen (vgl. EMNID-Institut für Meinungsforschung, 1965, XV; NAGEL, 1969, 15). Führungskräfte werden in der Regel verschiedenen hierarchischen Stufen zugeordnet, wobei meistens eine 3- oder 4-stufige Unterteilung verwendet wird. Das Deutsche Institut zur Förderung des industriellen Führungsnachwuchses (Wuppertaler Kreis) geht von vier typischen Führungsgruppen im Betrieb aus, die nach Kennzeichen, Aufgaben und Anforderungen definiert werden (1973, 4). Wie stark die begriffliche Unklarheit des Begriffes Führungskraft ist, wird dadurch verdeutlicht, daß noch im Jahre 1973 die Wirtschaftszeitung "Handelsblatt" einen Wettbewerb zur begrifflichen Klärung des Begriffes ausschrieb. Auch der Begriff des Leitenden Angestellten bringt gegenüber dem Begriff Führungskraft keine Klärung. Die Definitions- und Abgrenzungsschwierigkeiten sind auch hier nach einem Urteil des Bundesarbeitsgerichtes vom 5.3.1974 immer noch nicht ausgeräumt (vgl. Analysen, 10/74, 24 f.). Schließlich bietet auch der Begriff des Managers keine größere Präzision wie die Definitionsbemühungen des Komitee für Management-Bildung in Europa zeigen (vgl. PLUS, Zeitschrift für Unternehmensführung, 10/72).
- 32) Es besteht eine auffällige Diskrepanz zwischen den finanziellen Aufwendungen für Weiterbildung und der Erfolgs- bzw. Wirksamkeitskontrolle von Lehr- und Lernprozessen der Weiterbildung. Diese Diskrepanz ist auf die Schwierigkeiten der Erfolgskontrolle zurückzuführen. Die Schwierigkeiten beziehen sich auf die Probleme der Definition der Lernziele und der Bestimmung dessen, was man unter Erfolg verstehen will, sowie auf die Frage der Zurechnung von Erfolg und den vorangegangenen Lehr- und Lernprozessen; eine eindeutige Zurechnung setzt unter anderem zum Beispiel voraus, daß Wissensstand, Leistungsvermögen und Verhalten der Teilnehmer zu Beginn der Weiterbildungsveranstaltung ausführlich zu erheben und zu dokumentieren sind. Da es bei der Evaluation von Weiterbildung für Führungskräfte nicht nur darum gehen kann, die üblichen didaktisch pädagogischen Erfolgskontrollen im Sinne einer internen Evaluation am Ende einer Bildungsveranstaltung durchzuführen, sondern vor allem ein Interesse daran besteht, die Umwandlung des Lernerfolges in Arbeitserfolg nachzuweisen, werden bei einer solchen externen Evaluation zusätzliche Schwierigkeiten aufgeworfen. Eine kausale Zuordnung von

Arbeitserfolg und Weiterbildungsmaßnahme erscheint insbesondere in den Fällen nahezu unmöglich, in denen zwischen Lehr- und Lernprozessen und der Messung des Arbeitserfolges ein größerer Zeitraum liegt (vgl. DÖRING, 1971; FASSBENDER, 1974).

- 33) Außerbetriebliche und innerbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft gehörten zu den Untersuchungsgegenständen der Nürnberger Untersuchung (Augsburg Studie). Im Vordergrund des Erhebungsinteresses standen vor allem Angaben über Entwicklung und Umfang, Einfluß der Betriebsgröße, Ursachen, Häufigkeit und Dauer der Veranstaltungen, Auswahl und Zusammensetzung des Teilnehmerkreises, Themenbereiche sowie aus der Weiterbildung entspringende Vorteile für die Teilnehmer (vgl. dazu die vergleichende Übersicht über diese Weiterbildungsformen bei BLASCHKE u.a., 1972, 296 ff.). Darüber hinaus wurden in einer Teilstudie des Gesamtprojektes die Vorgehensweise und Erfahrungen einiger bekannter ausländischer Weiterbildungsinstitutionen für Führungskräfte untersucht (vgl. SCHNALZER, 1969). Dagegen wurde die Analyse konkreter Ansätze institutionalisierter Weiterbildung in der BRD, auf denen hier der Akzent liegen soll, ausgespart.
- 34) HARTMANN/WIENOLD, 1967, 15 ff. gehen ausführlich auf die Diskussion um die Möglichkeiten einer Unternehmerausbildung ein, die lange Zeit durch die kontroverse Auffassung geprägt worden ist, inwieweit Unternehmerfähigkeiten überhaupt durch Ausbildung zu erreichen sind.
- 35) "Verglichen mit einem deutlichen Informations- und Qualifikationsgewinn sind die Folgen der Weiterbildung im Hinblick auf Verbesserung des beruflichen Status (Gehaltserhöhung, Beförderung, Prestige) eher gering zu nennen. Gehaltserhöhung, Beförderung und Prestige wurden, gleichgültig, welches Fachgebiet für die Weiterbildung gewählt worden war, von jeweils nur ca. 5 % der Teilnehmer als Folge der besuchten innerbetrieblichen Weiterbildungskurse angesehen. Faßt man die drei Kategorien, die eine Verbesserung des beruflichen Status angeben, zusammen, so sind den beruflichen Aufstieg unmittelbar befördernde Folgen sehr viel geringer einzuschätzen, als der deutliche Zuwachs an Information und Qualifikation bei den Teilnehmern dies vermuten lassen. ... Insgesamt ist festzuhalten, daß die Teilnehmer an innerbetrieblicher Weiterbildung bis auf einen sehr geringen Anteil von den Vorteilen, die ihnen die Weiterbildung bringt, offensichtlich überzeugt sind, obwohl Weiterbildung nur für verhältnismäßig wenige durch eine Verbesserung des beruflichen Status honoriert wird." Diese von BLASCHKE u.a., 1972, 236 f. gewonnenen Befunde zur Statusrelevanz von innerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen sind auch für unternehmensexterne

Weiterbildung zutreffend. "Es läßt sich danach nicht behaupten, daß eine innerbetriebliche Weiterbildung den beruflichen Status eher verbessere als ein außerhalb des Betriebes absolvierter Kurs" (BLASCHKE u.a., 1972, 239).

- 36) Diese Tendenz ergibt sich auch aus der Analyse von Konzeptionen für die Reform des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums (vgl. BLASCHKE u.a., 1972, 81 ff.); sie wird auch bestätigt durch das jüngste "Memorandum zur Entwicklung von Forschung und Lehre in den Wirtschaftswissenschaften" (1974).
- 37) Für die Gruppe der Diplom-Kaufleute stellt MATTHIAS (1973, 84 f.) aufgrund analysierten empirischen Materials fest, "daß die seit 1969 bzw. 1970 erwerbstätigen Absolventen nicht signifikant häufiger nicht adäquat eingesetzt sind als ihre älteren Kollegen. Der Anteil der nicht adäquat Beschäftigten ist von 1964 bis 1970, von geringen unregelmäßigen Schwankungen abgesehen, konstant geblieben. ... Allerdings stellen die 22 % nicht ausbildungsadäquat Eingesetzter eine bemerkenswerte Minderheit dar."
- 38) Gegenüber den Ergebnissen von BRINKMANN (1967, 26 ff.), nach denen die oberen und mittleren Führungspositionen keineswegs überwiegend mit Absolventen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und Hochschulen besetzt sind, sind hier nach den neueren Befunden von HARTMANN u.a. (1973) offensichtlich Veränderungen eingetreten.
- 39) Der Ansatz der Hochschuldidaktik ist dem Hochschulsystem zuzuordnen, doch kann deshalb nicht übersehen werden, daß die bereits bestehenden hochschuldidaktischen Einrichtungen innerhalb der Hochschule nicht selten isoliert sind und wenig Einfluß auf die didaktische Konstitution der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen und Veranstaltungen haben. Hochschuldidaktische Einrichtungen sind bisher zumeist Dienstleistungsbetriebe, die innerhalb der Hochschule kaum initiativ oder aktiv werden können. Dies erklärt sich zum einen aus der traditionellen Hochschulstruktur und dem Selbstverständnis der Hochschullehrer, zum anderen ist es auf die noch unklare Position und Gestalt der Hochschuldidaktik selbst zurückzuführen. MOLLENHAUER (1968, 54) charakterisiert Hochschuldidaktik zutreffend: "Hochschuldidaktik ist vorerst noch einerseits ein Feld für Vermutungen, soweit es die Realisierung einer didaktischen Praxis betrifft; andererseits aber ist sie ein Feld diskutierender Kommunikation über die Orientierung, die im Erkenntnis- und Handlungszusammenhang 'Hochschule' gelten sollen."



- 40) Die in den folgenden Punkten enthaltenen Informationen stammen aus persönlichen Gesprächen mit den Mitarbeitern des Kontaktstudiums Augsburg.
- 41) Auf die Gründe des Scheiterns der Augsburger Kontaktstudienkonzeption ist im einzelnen der Geschäftsführer des Kontaktstudiums Augsburg eingegangen (vgl. "Eklat beim Augsburger Kontaktstudium", Süddeutsche Zeitung Nr. 288 vom 13.12.1974).
- 42) Den Vorwurf, daß das Augsburger Kontaktstudium bei einer "gehobenen Volkshochschule" stehengeblieben sei, erhebt der Geschäftsführer des Kontaktstudiums, SCHMITZ (vgl. Süddeutsche Zeitung Nr. 288 vom 13.12.1974).
- 43) "Die innerbetriebliche Weiterbildung hat also in den letzten Jahren gleichsam explosionsartig an Bedeutung zugenommen und sich entwickelt" (BLASCHKE u.a., 1972, 217).
- 44) Der Geschäftsführer des Kontaktstudiums, SCHMITZ, verweist darauf, daß die Stellen der Programmdirektoren, denen die Vermittlung von Hochschule und Praxis obliegt, mit reinen Fachwissenschaftlern (Assistenten ohne Berufserfahrung) besetzt wurden, während Praktiker aus der Wirtschaft nicht berücksichtigt wurden (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 13.12.1974). Am Beispiel der personellen Besetzung zeigt sich, daß die neue Aufgabe des Kontaktstudiums, ohne deren sachlichen Anspruch zu beachten, mit den traditionellen Mitteln und Strukturen der Hochschule angegangen wird.
- 45) In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, daß die Notwendigkeit empirischer Fundierung von Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Strukturen und Organisation von Lernprozessen im Bereich der Hochschule durchaus gesehen wird. So haben der Gründungsausschuß für die Universität Augsburg und das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Nürnberger Untersuchung (Augsburg Studie) initiiert, um deren Ergebnisse für die Gestaltung einer neu zu gründenden wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät sowie für Studienreformen überhaupt zu verwenden. Daß diese Absicht sich nur in einem begrenzten Maße verwirklichen ließ, geht auf eine Reihe von Ursachen zurück, von denen vielleicht die wichtigste die unterschiedliche Vorstellung über Zeithorizonte der Planung bei den beteiligten Bildungspolitikern und Wissenschaftlern ist. Der unter Druck bildungspolitischer Erfordernisse (explosionsartige Zunahme der Studentenzahlen) stehende Politiker kann häufig nicht auf die kurzfristig nicht zu beschaffenden Planungsdaten warten. Eine empirisch fundierte Planung stellt die Weiterbildungsstufe der Wirtschaftshochschule St. Gallen dar. Ihrer Einführung ging eine empirische Befragung der

ehemaligen Hochschulabsolventen dieser Hochschule voraus (BIRCHER, 1969). Der offensichtliche Erfolg der Weiterbildungsstufe (vgl. HEMMER, 1974) dürfte jedoch nicht nur auf die empirische Befragung und ihre in der Planung berücksichtigten Ergebnisse zurückzuführen sein, sondern auch auf die spezifische Einschränkung der Befragung und der Planungsaufgabe: Für ehemalige Absolventen der Hochschule sollte nach deren Wünschen eine Weiterbildungsstufe gestaltet werden.

- 46) Vgl. dazu die ausgedehnte Diskussion zum sogenannten Beratungsproblem (z.B. HABERMAS, 1966; LOMPE, 1966; MORTEL, 1967).
- 47) Gegen den in der Hannoverschen Untersuchung verwendeten Fortbildungsbegriff ist auf dem Hintergrund des hier benutzten Weiterbildungsbegriffes einzuwenden, daß er sich einmal über den herausbildenden Konsensus hinwegsetzt, ~~nach~~ dem die Fortbildung enger gefaßt wird als der Begriff Weiterbildung und zum anderen, neben den organisierten Lernprozessen, auch die informellen Lernprozesse mitumfaßt; damit sind Berufserfahrung und Fortbildung bzw. Weiterbildung nicht mehr scharf voneinander zu trennen.
- 48) Bei dieser Unterscheidung von Kommunikation und Arbeit greift HESSE auf die bei HABERMAS (1968, 62) in einem anderen Zusammenhang eingeführte Unterscheidung von Arbeit (zweckrationales Handeln) und Interaktion (kommunikatives Handeln) zurück.
- 49) HESSE (1974, 104) verweist darauf, daß sowohl von einer radikal-konservativen als auch von einer radikal-revolutionären Position jeder Zusammenhang zwischen Studium und Arbeitsmarkt in Abrede gestellt wird. Während die radikal-konservative Position an der bildungsidealistisch verankerten Autonomie der Hochschule festhält, kritisiert die radikal-revolutionäre Position die real gegebene Arbeitsmarktsituation als eine der Entfremdung dienende Einrichtung.

#### 14.2. Anmerkungen zu Teil II

- 1) Im Zusammenhang mit den zunehmenden Friktionen bei der Verwertung von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt wird von der Arbeitsmarkt- und Berufsanalyse her der eigentlich außerhalb ihres Arbeitsbereichs liegenden Qualifikationserzeugung im Bildungswesen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Im Gegensatz zu den Bildungspolitikern sind es zunehmend gerade die Arbeitsmarktpolitiker, die die Lernprozesse nicht zu eng an unmittelbaren Arbeitsplatzanforderungen orientieren wollen (vgl. MERTENS, 1973, 314 ff.; 1974, 36 ff. sowie Abschnitt 9.3.2.).
- 2) NEUMANN (1974, 326 ff.) bezieht zum Beispiel den Begriff der tertiären Sozialisation auf die Erhaltung des Handlungspotentials durch Weiterbildung und Umlernen.
- 3) Dies wird insbesondere dort deutlich, wo Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik eingesetzt wird. Im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (1974, 33) erfüllt berufliche Fortbildung in erster Linie die Funktionen, einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen sowie Kenntnisse und Fähigkeiten an die beruflichen Anforderungen anzupassen.
- 4) LEMPERT (1974, 74) nennt folgende Lernbedingungen bzw. -barrieren von Arbeitsrollen:
  - "- der Standardisierungsgrad der Verrichtungen,
  - die Transparenz/Intransparenz der Arbeitsprozesse,
  - die Dispositionschancen der Arbeitenden,
  - die Selbstkontrolle/Fremdkontrolle der Arbeit,
  - die Kommunikationsstruktur und
  - der positive/negative und materielle/symbolische Charakter sowie die Stärke der Sanktionen".
- 5) Vgl. dazu den Abschnitt 5.1.3.3. "Grundqualifikationen des Rollenhandelns zur Stärkung der autonomen Ich-Organisation". Zur Verwendung des Rollenbegriffs bei der Beschreibung emanzipativer Prozesse ("Rollenwandel als Emanzipation"), vgl. LEMPERT (1974, 53).
- 6) Auch im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970, 53) sind die Aufgaben der Weiterbildung außerordentlich weit gespannt; insbesondere wird auch auf die "Erweiterung der Grundbildung" abgehoben.
- 7) Wenn die für den Aufbau einer Weiterbildungsmotivation zentralen, sozialen Lernprozesse dadurch gekennzeichnet sind, daß sie nicht wie unterrichtliche Lernprozesse geplant und veranstaltet werden, so läßt sich daraus noch nicht schließen, daß solche (wenn auch "naturwüchsig") nicht stattfinden (vgl. dazu die Anmerkungen 16 und 54), oder daß solche, unter dem Aspekt der Weiterbildung, nicht "bewußt" intendiert werden könnten.

- 8) "Ob die Lernleistung sich verbessert oder verschlechtert, wird entscheidend durch Faktoren der sozio-kulturellen Umgebung bestimmt, denen der einzelne im Laufe seines Lebens ausgesetzt ist, sowie durch die Art und das Ergebnis seiner Auseinandersetzung damit" (BRANDENBURG, 1974, 98).
- 9) WINTERHAGER (1973, 68) gibt für die Bedeutungssteigerung der die soziale Emanzipation betreffenden Zwecksetzungen folgende Gründe an:
- "- Die Zunahme des materiellen Lebensstandards, der eine entsprechende Wandlung des Sozialcharakters von Arbeit und eine Berücksichtigung der Freizeitprobleme erst noch zu folgen hat;
  - die Tatsache, daß das Bildungssystem heute die zentrale Position bei der Verteilung von Lebenschancen und der Herausbildung von Statushierarchien einnimmt. Damit werden hier z.B. Gleichheits- und Gerechtigkeitsüberlegungen besonders wichtig;
  - die Vermutung, daß tiefgreifende soziale Wandlungen insbesondere durch eine entsprechende bewußte und planmäßige Bildungspolitik erreicht werden können".
- 10) Vgl. dazu den "Versuch einer Typologie der wichtigsten heute in der BRD vertretenen Weiterbildungskonzeptionen" (PRÖPPER u.a., 1973, 54 ff.).
- 11) "Seit in Kraft treten des Arbeitsförderungsgesetzes sind die mit diesem Gesetz verbesserten Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Bildung in großem Umfang genutzt worden. So stieg die Zahl der Erstanträge auf Förderung der beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung von ca. 96 000 im Jahre 1969 auf ca. 360 000 im Jahre 1971. ... Für die kommenden Jahre ist mit einer Antragszahl von jährlich etwa 300 000 zu rechnen" (Arbeitsförderungsgesetz, 1974, 10 f.). Die Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz hat inzwischen einen solchen Umfang erreicht, daß aus finanziellen Gründen an eine Einschränkung der Förderungsleistungen gedacht werden muß.
- 12) GRUNOW (1972, 77 f.) sieht in Ausbildung und Sozialisation Veränderungsstrategien, die sich hinsichtlich ihrer Zielrichtung unterscheiden. "Ausbildung ist die Strategie der Veränderung von Persönlichkeitsstruktur. ... Sozialisation ist die Strategie der Veränderung von Gruppenorientierung".
- 13) SCHMITZ (1973) unterscheidet vier Modelle von möglichen Interdependenzen zwischen Arbeitsplatz- und Qualifikationsstruktur unter dem Aspekt unterschiedlicher Typen von Ausbildungsentscheidungen.

- 14) WHEELER (1966, 42 ff.) versucht, Konzepte der Organisationssoziologie mit solchen der Erwachsenen-Sozialisation zu verbinden; er erarbeitet dazu ein Bezugssystem zur Analyse von Sozialisationseffekten in Institutionen, das die Möglichkeit eröffnet, die Auswirkungen von Eigenschaften und Strukturen von Organisationen einerseits und individuellen Variablen andererseits auf vorgegebene, aber inhaltlich unbestimmte Sozialisationseffekte zu untersuchen.
- 15) OFFE (1970, 29) geht zum Beispiel davon aus, daß sich eine Arbeitsrolle zusammensetzt aus:
- technischen Umgangs- oder Verfahrensregeln, unter denen die Gesamtheit der physischen Leistungsfähigkeit sowie das auf informelle und formelle Lernprozesse zurückführbare Leistungswissen und -können zu verstehen ist, die die mit einem Arbeitsplatz verbundenen Aufgaben erfordern;
  - normativen Orientierungen, unter denen Normen, Werte, Interessen und Motive zu verstehen sind, die in Sozialisationsprozessen internalisiert wurden und im Rahmen des jeweiligen Arbeitsprozesses befolgt werden.
- Innerhalb der Klasse der normativen Orientierungen wird die weitere Unterscheidung getroffen nach:
- regulativen Normen, die nicht auf eine bestimmte konkrete Arbeitsfunktion beschränkt sind, aber dennoch (z.B. Kooperation, Pünktlichkeit, Vorsicht usw.) den Arbeitsprozeß insgesamt und darüber hinaus die Handlungsfähigkeit auf anderen Lebensgebieten zu fördern vermögen;
  - extrafunktionalen Orientierungen (im Sinne ideologischer Bestandteile der Arbeitsrolle), die in der Arbeitssituation vorausgesetzt und erwartet werden, aber in keinem funktionalen Zusammenhang zum Arbeitsvollzug stehen.
- 16) "Unterschiedliche Schulformen scheinen globale Wertorientierungen vorzuprogrammieren, die vermutlich in einer funktionalen Beziehung zum späteren Arbeitsplatz und zur späteren sozialen Stellung stehen. Es deutet sich eine Konsistenz zwischen niedrigen Qualifikationen und komplementären konformistischen Wertsystemen an" (FEND u.a., 1973, 902).
- 17) Die bisher wenig positiven Erfahrungen mit Praktika im Rahmen sozialwissenschaftlicher Studiengänge haben an der Universität Erlangen-Nürnberg dazu geführt, auf den Grundlagen holländischer Erfahrungen einen neuen Versuch zu unternehmen, durch ein betreutes Praktikum Theorie und Praxis zu koordinieren (vgl. WURZBACHER, 1971, 2 ff.); über erste Erfahrungen mit dem betreuten Praktikum berichtet HAMERS (1975, 18 ff.).



- 18) Bei ZEIDLER (1971, 330) soll z.B. die Weiterbildung die Spezialisierungsauswirkungen der beruflichen Tätigkeit kompensieren. "Damit soll die Weiterbildung die für die ersten Jahre der Berufstätigkeit als notwendig angesehene Spezialisierung wieder abbauen".
- 19) Mit Hilfe von zwei Dimensionen, "Elastizität der Identität" und der "Identifikation mit dem vorgegebenen Organisationsziel und der gleichzeitigen Identifikation mit anderen Zielen, die außerhalb der Organisation definiert werden", werden von DIECKMANN u.a. (1973, 136) die Typen des "Über-Anpassers", des "Reflektierten Anpassers", des "Verweigerers" und des "Innovators" beschrieben.
- 20) Vgl. dazu die nach dem Kriterium der "Autonomie in der beruflichen Gestaltung" unterschiedenen Prozesse der "Berufskonstruktion" und der "Professionalisierung" (HESSE, 1972, 129 f.).
- 21) Damit wäre auch eine Erklärung angedeutet, warum "die Wirtschaftsunternehmen und deren Verbände ihre eigenen Erwartungen an die Hochschulen bisher nicht klar genug formuliert haben" (WAGNER, 1972, 623). Die betriebliche Personalpolitik zeigt, daß die Deckung aktuell feststellbarer Defizite gegenüber der langfristigen Qualifikationspolitik dominiert (vgl. GERSTENBERGER u.a., 1969, 671 ff.).
- 22) Dem Begriff des sekundären Produktionsprozesses bei LUTZ und KRINGS dürfte der Begriff der "Metaproduktion" bei C.C.v.WEIZSÄCKER (1969, 159) weitgehend entsprechen.
- 23) Die zivilisatorischen Mindestanforderungen werden im Verlaufe des Industrialisierungsprozesses laufend erhöht, doch ist die Annahme eines generell wachsenden Qualifikationsbedarfs als direkte Folge der industriellen Entwicklung (z.B. als Folge der Verschiebung zugunsten des tertiären Sektors) empirisch wenig gesichert. Für einzelne Berufsgruppen, so für die Büro- und Verwaltungsberufe, läßt sich eher von einer starken Polarisierung zwischen hoch- und niedrigqualifizierten Tätigkeiten sprechen (vgl. ALTMANN/KAMMERER, 1970, 66). Der empirische Beweis, daß die industrielle Entwicklung zwangsläufig zu einem quantitativen und qualitativen Qualifikationsbedarf führt, ist nicht zuletzt deshalb nicht zu erbringen, weil das Bildungsangebot das Niveau der Beschäftigung mitdeterminiert. So ist z.B. die gegenwärtig zu beobachtende Erhöhung der Qualifikationsanforderungen (Hauptchüler werden z.B. durch Realschüler ersetzt) nicht auf anspruchsvollere Arbeitsaufgaben zurückzuführen, sondern auf das verbesserte, "autonom" erzeugte Bildungsangebot. Weil die konkreten Inhalte und Qualifikationsanforderungen auch als Konsequenzen der quantitativen und qualitativen Angebotsstrukturen zu verstehen sind, sind die Ergebnisse bisheriger Berufsprognosen auch wenig geeignet, reale Orientierungshilfen für Ausbildungsreformen zu geben (vgl. LUTZ, 1970, 285 ff.).

- 24) Im einzelnen beschreibt RÖPKE (1970, 216) die organisationsstrukturellen Kriterien von innovativen Organisationen folgendermaßen:
- Kommunikationsstruktur - "1. Kommunikationen fließen ungehindert in vertikaler und horizontaler Richtung",
  - Rollenstruktur - "2. Der einzelne verfügt über Verhaltensspielräume, neue Lösungen zu suchen, mit ihnen zu experimentieren und sie durchzusetzen",
  - Risikoverteilung - "3. Die Organisation entlastet den einzelnen vom Risiko des Scheiterns von Innovationen",
  - Motivation - "4. Der einzelne ist so motiviert, daß die durch 2. und 3. gewährte Innovationsfreiheit auf die Organisationsziele gelenkt wird",
  - Machtverteilung - "5. Die Machtverteilung beruht auf der innovativen Ausschöpfung von Verhaltensspielräumen, nicht auf hierarchiefixierten Autoritätsmustern".
- 25) Im Manpower-Projekt (1971, 98 f.) wird der innovative Einsatz von Hochqualifizierten in Wirtschaftsunternehmen von der Regelung folgender Aufgaben abhängig gesehen: Die Regelung der Interaktion der Organisationsmitglieder, der Kontrolle, der Entlohnung und des Aufstiegs; die Herstellung und Erhaltung innovationsfördernder Motivation; die Erhaltung der Kompetenzen der Mitarbeiter.
- 26) "Die wechselseitige Bedingtheit von widersprüchlichen Anforderungen an Qualifikation, notwendiger Besonderung von Qualifizierungsprozessen und notwendiger Sicherung der Verfügung über Qualifikation bedeutet, daß jeder Prozeß der Besonderung zugleich ein Problem der Bereitstellung von Qualifikation ist" (ASENDORF-KRINGS u.a., 1974b).
- 27) Auch die empirische Untersuchung "Student und Politik" (HABERMAS u.a., 1967) vernachlässigt z.B. den Aspekt, die Auswirkungen der Universitätsbildung auf die Bewußtseinsinhalte - getrennt von den vorangegangenen Sozialisationsphasen - zu erfassen.
- 28) Vgl. dazu den von HUBER (1974, 15 ff.) gegebenen Überblick über Befunde der Sozialisationsforschung im Hochschulbereich sowie die annotierte Bibliographie von KLEEMANN (1969).
- 29) Einen wichtigen Hinweis auf die Irrelevanz von Ausbildungserfolgen im Hinblick auf die spätere Berufspraxis im Gegensatz zu einer auf "Charakterbildung" reduzierten Ausbildung liefert auch HERRMANN (1971). Er stellt fest, daß die Annahme einer Synonymität zwischen akademischer Ausbildung und tatsächlicher Berufstätigkeit nicht haltbar sei, denn die Quote der ausbildungsfremd arbeitenden Akademiker sei außerordentlich hoch.

- 30) Die Irrationalität von Auslese- und Beförderungskriterien illustrieren NITSCH u.a. (1965, 314) durch ein Beispiel, in dem MILLS (1955, 170) einen Krankenhausdirektor zitiert, der die Auslesekriterien für Assistenzärzte angibt: "Die wichtigste Voraussetzung, die ein Kandidat erfüllen muß, ist, daß er eine Persönlichkeit ist. ... Teilweise wird darunter eine gute Anpassungsfähigkeit verstanden, bescheidenes Auftreten den älteren Ärzten gegenüber, forsches, überlegenes Auftreten gegenüber den Patienten, beides im richtigen Maß. Weil die medizinischen Fakultäten heute alle dieselben Maßstäbe anlegen, besteht keine Veranlassung zu einer Auslese in fachlicher Hinsicht. Ein weiterer Grund, die fachliche Auslese fallen zu lassen, ist, daß es unter den Medizinern so viele Juden gibt".
- 31) "Die Tatsache, daß Berufserfahrung, soziale Herkunft und persönliche Beziehungen für den hierarchischen Aufstieg von Bedeutung zu sein scheinen, dagegen Ausbildungsdaten wie Studiendauer und Examensnote nicht, deutet auf einen generellen Zusammenhang hin, der folgendermaßen formuliert werden kann: Der hierarchische Aufstieg von Arbeitskräften, die über ein relativ hohes Mindestqualifikationsniveau verfügen - wie das etwa bei Akademikern der Fall ist -, wird weniger durch qualitative Differenzierungen begründet als durch ausbildungsunabhängige persönliche Merkmale. Durchlaufene Sozialisationsprozesse, die zur Verinnerlichung der herrschenden Wert- und Zielvorstellungen der Organisationen geführt haben - ob sie nun im Elternhaus oder in der Organisation selbst stattgefunden haben -, scheinen von ausschlaggebender Bedeutung zu sein. Das wird vor dem Hintergrund erklärlich, daß mit wachsender hierarchischer Stellung in einer Organisation einerseits die Verhaltensspielräume und die Entscheidungsbefugnisse größer, andererseits jedoch die unmittelbaren, kurzfristig wirksamen Kontrollmöglichkeiten geringer werden" (MATTHIAS, 1971, 67).
- 32) HAMERS (1975, 23 f.) konstatiert zum Beispiel für die akademische Disziplin Soziologie die mangelnde Rückmeldung aus dem Beschäftigungssystem über die Praxisrelevanz des Lehrstoffes, doch zugleich kann er feststellen, daß 75 % aller befragten Soziologen eine institutionalisierte Kommunikation zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem für wünschenswert halten.
- 33) Diese Konvergenz ist aber unter dem Gesichtspunkt des Interesses eines Unternehmens an spezifischen Qualifikationen meistens von sekundärer Bedeutung.
- 34) H. BECKER (1971, 61) hat die Problematik der Überqualifikation, die auf die Unstimmigkeit zwischen individueller Entfaltung aufgrund von Bildung und der ökonomischen Verwertbarkeit einer solchen Arbeitskraft zurückgeht, frühzeitig (Planskizze 1969) zum Programmpunkt der

Bildungsforschung gemacht: "Bildungsforschung würde aber ihre Aufgabe verfehlen, wenn sie sich nicht schon jetzt mit verstärkter Aktivität der Sozialisationsforschung und der Forschung über die Auswirkungen der Überqualifikation zuwenden würde. Erst wenn wir hier mehr wissen, können wir auch umreißen, wie ein Bildungswesen aussehen soll, das nicht mehr die Chancengleichheit verwirklichen, sondern ihre Folgen verarbeiten muß".

- 35) Vgl. dazu die Kritik des Multifunktionalitätskonzepts von Bildung bei RIESE (1973, 26): "Im egalitären Anspruch des Multifunktionalitätskonzepts kristallisiert sich die typische Position eines Bürgertums, das mit der formalen Bejahung der Chancengleichheit seine Privilegien sichert".
- 36) Dies dürfte insbesondere für diejenigen Gruppen von Hochqualifizierten zutreffen, deren primäres Arbeitsobjekt - nach der Unterscheidung von PEARLIN und KOHN (1966) - Menschen sind.
- 37) Die verstärkte Einführung von Verfahren zur Berufseinführung von Hochqualifizierten ist nicht nur auf die Notwendigkeit von Einarbeitung und Spezialisierung einerseits und die Einübung von organisationspezifischen Normen andererseits zurückzuführen; darüber hinaus ist die Funktion der Berufseinführung, z.B. in der Form des traineeship in Wirtschaftsunternehmen, auch unter dem Gesichtspunkt der Selektion und Statusdistribution zu sehen. Positionen mit direktem Einfluß auf die Setzung und Veränderung von Betriebszielen werden vorrangig mit Personen besetzt, die eine intensivere betriebliche Sozialisation hinter sich gebracht haben (vgl. MATTHIAS, 1973, 59).
- 38) OFFE selbst hält die Wahl des Begriffes Integration für problematisch, weil die Bedeutung des Begriffes mit den geläufigen Begriffsinhalten von "sozialer" bzw. "System-Integration" assoziiert werden könnte.
- 39) EMMERIJ (1974, 117) versucht, die unterschiedlichen Ansätze und Modelle der Interaktion zwischen Wissenschaft und Politik in ein Kontinuum einzutragen:

| separate<br>functions    | Communi-<br>cation | Mutual<br>under-<br>standing | Persuasion              |
|--------------------------|--------------------|------------------------------|-------------------------|
| Decisionistic<br>concept |                    | Pragmatistic<br>concept      | Technocratic<br>concept |

- 40) BECKER (1971, 62 ff.) sieht z.B. in der Gründung von Beratungsgremien im Bereich der Bildungsplanung (Bildungsrat, Wissenschaftsrat) eine Antwort auf technokratische Bedrohung. "Aus der Erkenntnis der Notwendigkeit einer

Verstärkung sachkompetenter Planung und zugleich in Sorge vor einer technokratischen Bedrohung der Demokratie hat man für das Bildungswesen und die Wissenschaft Gremien entwickelt, in denen Politik und Verwaltung, wissenschaftlicher Sachverstand und Öffentlichkeit in einem gemeinsamen Entscheidungsprozeß zusammengeführt werden" (ebd., 64). HESSE (1973, 19) sieht in der Konstruktion des Bildungsrates ein Muster für einen institutionellen Rahmen, in dem die curriculare Entwicklung als Kommunikationsprozeß strukturiert werden kann.

- 41) Vgl. dazu die sich häufenden Warnungen vor einem "akademischen Proletariat" (insbesondere vor einem Lehrerüberschuß), die sowohl von seiten der staatlichen Instanzen (z.B. Finanzminister von Bund und Ländern, Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung, Kultusministerkonferenz) als auch von seiten der privaten Wirtschaft formuliert werden.
- 42) Wenn jeder zweite Student nach dem Studium die Aufnahme eines Zweitstudiums erwägt (vgl. Der Spiegel vom 8.7. 1974), so ist das nicht zuletzt eine Reaktion auf die inflexiblen Studiengänge; die Notwendigkeit einer sequentiellen Entscheidungsstruktur wird dadurch unterstrichen.
- 43) Vgl. dazu DAHRENDORF (1965, 22) "Bildungspolitik ist unendlich viel mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik".
- 44) In diesem Zusammenhang spricht C.C.v. WEIZSÄCKER (1971) von der Subventionierung produktiver Umwege, die mit dem Marktsystem keineswegs inkompatibel sei.
- 45) MERTENS (1974, 36 ff.) unterscheidet vier Arten von Schlüsselqualifikationen:
  - Basisqualifikationen = Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers,
  - Horizontqualifikationen = Informationen über Informationen (horizontalerweiternde Qualifikationen),
  - Breitenelemente = ubiquitäre Ausbildungselemente,
  - Vintage-Faktoren = generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme.
- 46) Vgl. dazu den Vorschlag von BRINKMANN (1973) für die Ausbildung in der öffentlichen Verwaltung.
- 47) HICKEL (1971, 562) verweist, im Gegensatz zu C.C.v. WEIZSÄCKER (1971), auf die Inkompatibilität von Baukastengesamthochschule und Marktmodell.
- 48) Vgl. dazu auch die Situationsorientierung bei der Entwicklung von Spiel- und Lernangeboten für den Elementarbereich (Deutscher Bildungsrat, 1973, 25 f.).



- 49) In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß Weiterbildung bei einer stark professionalisierten Berufsgruppe auch der Sicherung von Privilegien sowie der Aufrechterhaltung von Monopolansprüchen auf ein Berufsfeld dient.
- 50) "Öffentliche Verantwortung für das Bildungswesen: das heißt insoweit die doppelte Legitimation durch den demokratisch verfaßten Staat wie durch die demokratisch organisierte Institution Schule" (GERBAULET, 1972, 78).
- 51) Damit wird ausgedrückt, daß Offenheit nicht mit Beliebigkeit und grenzenloser Spontaneität verwechselt werden darf. "Auch die viel beschworenen 'offenen Curricula' setzen wenigstens eine gewisse Vorhersagbarkeit der Grenzen dieser Offenheit voraus, sonst wären die Curricula sinnlos" (v. HENTIG, 1974, 351). Vgl. zum Gedanken der Begrenzbarkeit von offenen Curricula auch GARLICHs u.a. (1974).
- 52) Vgl. den Ansatz von SCHOSSLEITNER (1974), den Zitatindex als Grundlage für die Planung der beruflichen Fortbildung einzusetzen.
- 53) Die im Zitat gegebene Skizzierung der Lernzielbestimmung bezieht sich auf eine "pragmatische" Curriculumentwicklung für den Schulbereich, die sich gegen eine "teacher-proof-curricula" und "Großcurricula" produzierende Curriculumentwicklung nach dem "engineering"-Modell richtet, weil Curriculumentwicklung nach diesem Modell, das dem Systemzwangmodell entspricht, nach internationaler Erfahrung bisher keine wirksame Veränderung des Unterrichts durchsetzen konnte. Pragmatische Curriculumentwicklung versteht sich deshalb zugleich als Spezifizierung einer auf das Bildungssystem bezogenen allgemeinen Innovationsstrategie, die auf wechselseitiger Beziehung zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis beruht. Das der pragmatischen Curriculumentwicklung entsprechende Organisationskonzept basiert auf der angegebenen Interaktion, durch die "Kommunikation und Kooperation bei arbeitsteiliger Funktionsdifferenzierung" bezeichnet werden. Die Institutionen, in der dieses Interaktionsmodell realisiert werden soll, werden in noch zu errichtenden "Regionalen Pädagogischen Zentren" (RPZ) gesehen (vgl. GERBAULET u.a., 1972).
- 54) Diese Dequalifizierung trifft nicht für alle Hochqualifizierten zu. Für die hier interessierende Gruppe der Führungskräfte der Wirtschaft wird angenommen, daß es zu einer radikalen Neuordnung des mittleren Managements kommen wird, "wobei bestimmte Gruppen in Ansehen und Bedeutung nach unten absinken und auf mehr schematisierte Aufgaben beschränkt sein werden, während der kleinere Teil in die höchste Führungsebene aufrücken dürfte. Ins-

gesamt wird die Trennungslinie zwischen der obersten und der mittleren Führungsebene im Unternehmen klarer gezogen sein, und es wird in Zukunft immer schwerer werden, diese Grenze zu überschreiten" (GROENEWALD, 1970, zitiert nach NEEF/MORSCH, 1973, 131).

- 55) OFFE (1973, 29) macht allerdings unter Hinweis auf H. GINTIS darauf aufmerksam, daß die Institutionen des formalen Bildungssystems (auch ohne direkte Praxiseinwirkung durch Arbeitsphasen) Einstellungen und Arbeitstugenden der industriell-bürokratischen Arbeitswelt allein schon durch ihre formalen Prozeduren vermitteln.

#### 14.3. Anmerkungen zu Teil III

- 1) Rationalisierung bedeutet dabei Steigerung der Zweckrationalität bildungspolitischen Handelns durch rationalen Mitteleinsatz im Hinblick auf die Verfolgung bestimmter Ziele; zugleich aber auch rationalere Zielentscheidungen durch Berücksichtigung und Kontrolle aller Folgen und Nebenfolgen, die durch das Verfolgen von bildungspolitischen Zielsetzungen entstehen können.
- 2) Für TÜTKEN kann der Prozeß der Curriculumentwicklung unter den Aspekten eines Erkenntnisprozesses, Anwendungsprozesses, Herstellungsprozesses, Durchsetzungsprozesses, Entscheidungsprozesses sowie eines sozialen Prozesses gesehen werden.
- 3) "An der Diskussion, Vereinbarung und Revision der Rollenregeln können und müssen nicht immer alle Betroffenen aktiv mitwirken; entscheidend ist vielmehr, daß sie es können müssen, wenn ihnen Benachteiligung droht; denn schon dadurch würde erreicht, daß auch jene Regelungen, die sie nicht mitgeschaffen haben, so beschaffen wären, als ob sie sie mitgeschaffen hätten" (LEMPERT, 1974, 54).
- 4) V. HENTIG (1973, 153 ff.) schlägt als Einrichtung und Verfahren, mit dessen Hilfe Politik in größeren Systemen wieder hergestellt werden kann, die aufgrund von Übereinstimmung handelnde Konsensusgruppe vor. Er begründet den Vorschlag, weil die bisher diskutierten Alternativen der Mitbestimmung und der Selbstbestimmung (Autonomie) in einem System von Großstrukturen schwer durchzusetzen und durchzuhalten sind. "Die Ü b e r e i n s t i m m u n g s - oder K o n s e n s u s - g r u p p e dagegen ist ein Versuch, das vorhandene System mit den Mitteln des Systems selbst erst umzugewöhnen und dann umzuwandeln, so, daß seine Absicht und Angewiesenheit auf Selbstbestimmung ihr Recht erfahren" (ebd., 154).
- 5) Es wird hier von der Wissenschaft allgemein ausgegangen, weil jeder wissenschaftliche Fortschritt, gleichgültig in welcher Einzeldisziplin er erfolgt, für die argumentative Begründung von Lernzielen relevant sein kann (vgl. RASCHERT, 1975, 59).
- 6) Die Verkürzung der Ausbildungszeiten in den Hoch- und Fachhochschulen (tertiärer Bereich) zugunsten der Weiterbildung schließt nicht die gleichzeitige Verkürzung der Ausbildungsdauer des Sekundarbereiches (Schulen) ein. "Dieser scheinbare Widerspruch löst sich auf, wenn man in Rechnung stellt, daß einerseits eine verlängerte Ausbildungsdauer zur 'Produktion' der gesellschaftlich durchschnittlichen Qualifikation notwendig ist, anderer-

seits aber jeder darüber hinausgehenden speziellen Ausbildung zunehmend engere zeitliche Grenzen ihrer Verwertung gesetzt werden" (v. FLATOW, 1971, 170).

- 7) Das Baukastensystem trägt damit der Tatsache Rechnung, "daß wirtschaftliches Wachstum nicht von der Berufsstruktur, sondern von der Fachrichtungsstruktur limitiert wird" (STRAUMANN, 1974, 91). JÁNOSY (1966) akzentuiert dagegen stärker die Berufsstruktur, insbesondere die Berufsgebundenheit als Schranke der wirtschaftlichen Entwicklung.
- 8) "Die Konzentration auf die Entwicklung von Bausteinen bringt nämlich die Gefahr mit sich - die in den Gesamtschulentwicklungsgruppen schon deutlich geworden ist -, daß die einzelnen Sequenzen sehr perfektionistisch und detailliert als *t e a c h e r - p r o o f* - Curricula geplant werden" (GERBAULET u.a., 1972, 85).
- 9) In einer Diskussion zwischen HABERMAS und SPAEMANN (1972, 1266 ff.) werden diese das Diskursmodell modifizierenden Abgrenzungen von HABERMAS selbst eingeführt.
- 10) Die folgende Zusammenfassung stützt sich insbesondere auf die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates aus den Jahren 1973 und 1974 sowie auf GERBAULET u.a. (1972), die den Stand der Diskussion am zutreffendsten markieren.
- 11) Für den Bildungsrat weist der didaktische Handlungsentwurf Affinität zu Handlungs- und Aktionsforschung auf und zeichnet sich zusammengefaßt durch folgende Merkmale aus:
  - "- die Einbeziehung des lebensgeschichtlichen Hintergrundes der Beteiligten, d.h. die Verarbeitung ihrer individuellen Erfahrungen;
  - die Berücksichtigung aktueller Ereignisse und der jeweiligen Umwelt der Beteiligten;
  - die Förderung besonderer Fähigkeiten der Beteiligten und ihre Chancen zur Verwirklichung unterschiedlicher Interessen;
  - die Aufklärung unbefragt unterlegter Vorstellungen von Schule und Unterricht;
  - die Entdeckung und Rechtfertigung alternativer Perspektiven auf vorgegebene Ziele oder Inhalte;
  - die Erprobung neuer Lernsituationen und veränderter Rollen" (Deutscher Bildungsrat, 1974, A 19).
- 12) Die Differenzierung in drei curriculare Ausarbeitungsstufen entspricht der Stufung in vier Entscheidungskontexte bei FLECHSIG/HALLER (1973) mit dem Unterschied, daß die unterste Ebene FLECHSIG/HALLER noch weiter aufgespalten wird.

- 13) Richter (1974, 139 ff.) geht bei der Konstruktion eines Interaktionsmodells der Bildungsverwaltung, das als Alternative zum Bürokratiemodell und zum Selbstverwaltungsmodell gedacht ist, von der Einsicht aus, "daß öffentliches Handeln im Bildungswesen auf zwei unterschiedlichen Legitimationsquellen beruht, nämlich auf einer gesamtgesellschaftlichen Legitimation, die in der parlamentarischen Repräsentation verfaßt ist, und auf der Legitimation durch die gesellschaftliche Arbeit im Bildungswesen, die in der Geschichte des Bildungswesens als pädagogische Autonomie auftritt und die heute in der Partizipation Ausdruck findet. Die Verwaltung des Bildungswesens kann unter dieser Voraussetzung als der Prozeß der Interaktion zwischen diesen beiden Quellen für öffentliches Handeln im Bildungswesen verstanden werden".
- 14) Aufgrund der immer stärker werdenden Forderungen nach Berufs- und Praxisorientierung des Studiums wächst das Interesse der Hochschuldidaktik an den ökonomischen und politischen Bedingungen, denen die Hochschulpolitik folgt. Diesem Interesse entspricht der Wunsch, die Praxispostulate durch Realanalysen auszufüllen. Zu diesem Zweck ("Sondierung des Problems") ist vom Zentrum für Interdisziplinäre Forschung (ZIF) der Universität Bielefeld ein erster (!) Kontakt zwischen Hochschuldidaktik und Berufsforschung organisiert worden (vgl. FALTIN/HERZ, 1974a; 1974b). Das Ausmaß der Distanz von Hochschuldidaktik und Berufsforschung läßt sich nicht zuletzt daran erkennen, daß mit diesem Kontakt "wissenschaftliches Neuland" betreten wurde.
- 15) Erst in der zweiten Jahreshälfte 1974 hat das erste Regionale Pädagogische Zentrum in der Bundesrepublik (Rheinland-Pfalz) seine Arbeit aufgenommen (vgl. Frankfurter Rundschau vom 29.8.1974).
- 16) Das Zielkonzept Tätigkeitsfeld soll durch seine Stellung zwischen einem eng an konkreten Arbeitsanforderungen und einem an den Strukturen wissenschaftlicher Disziplinen orientierten Studium mehr Funktionen als alternative Studienkonzepte erfüllen können. Unter anderem soll ein tätigkeitsfeldorientiertes Studium das Substitutionspotential der Absolventen erhöhen, die hohe Lebensdauer von Qualifikationen sichern und unter dem Aspekt des Prognosedefizits, Flexibilität der Studienorganisation erhöhen und das Planungsrisiko senken.
- 17) Der Beirat für die Studienreform (Zwischenbericht zur Studienreform, o.J., 15) wirft im Zusammenhang mit dem Tätigkeitsfeldbegriff die folgenden Fragen auf:  
"Was heißt 'Tätigkeitsfeld' und aus welchem Blickwinkel ist zu bestimmen, was ein Tätigkeitsfeld ist? Ist es der Funktions- und Anwendungsbereich bestimmter Qua-



lifikationen, die im Studium einer Wissenschaft erworben werden? Ist es eine spezifische Zusammenfassung von Aufgaben, die sich aus der jeweiligen wirtschaftlichen und politischen Situation der Gesellschaft ergeben? Ist die Summe aller hochqualifizierten Tätigkeiten in möglichst wenig oder in möglichst viele Tätigkeitsfelder zu gliedern? Sind die Grenzen von Tätigkeitsfeldern stabil oder fließend zu halten? Läßt sich der Begriff 'Tätigkeitsfeld' überhaupt definieren?".

- 18) Die Abstimmungsleistung der Weiterbildung wird durch die Herstellung des Praxisbezuges und der Tätigkeitsfeldorientierung der Studiengänge nicht überflüssig. NUTHMANN (1974, 50) weist darauf hin, daß die Struktur wissenschaftlicher Disziplinen das bestimmende Moment im Erststudiengang sein muß, "um die Produktivität wissenschaftlicher Ausbildungen durch die Bindung an den Fortschritt der Wissenschaften zu sichern". Damit entstehen beim Übergang vom Bildungs- und Beschäftigungssystem "positive" Diskrepanzen, die wiederum Abstimmungsprobleme aufwerfen.
- 19) GATZEMEIER (1974, 280 f.) sieht solche Kriterien rationaler Argumentation darin, daß
- alle für das Verstehen der Argumentation verständlichen Begriffe erläutert sowie alle aufgestellten Behauptungen begründet werden,
  - kein Argument ohne Prüfung und Begründung abgelehnt werden darf, andererseits aber jeder Teilnehmer seine Argumente überprüfen lassen muß,
  - Sanktionen nach Möglichkeit aufgedeckt und ihre Einflüsse ausgeschaltet werden müssen,
  - Argumente sich nicht auf ein ungeprüftes Vorverständnis berufen dürfen,
  - Gründe der Ergebnisse daraufhin zu überprüfen sind, ob jeder Teilnehmer diesem Ergebnis zustimmen könnte, wenn er rational argumentieren würde,
  - alle Teilnehmer über Sachkompetenz und Kooperationsbereitschaft, d.h. die Bereitschaft, auf alle Argumente einzugehen und die erforderlichen Konsequenzen daraus ziehen, verfügen müssen.
- 20) Das Thema "öffentliche Verantwortung" wird in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Weiterbildungsdiskussion immer häufiger aufgegriffen (vgl. dazu RICHTER, 1970; BECKER, 1971; Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972, 47 ff.; KEIM u.a., 1973; BRINCKMANN/GRIMMER, 1974, 67 ff.; BOCKLET, 1975, 109 ff.; GERNERT, 1975; JOCHIMSEN, 1975, 21 ff.).

- 21) Die Gestaltungsverpflichtung des Staates (Land) im Bereich der Weiterbildung wird am deutlichsten im Ersten Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (1972, 49 ff.) formuliert. Diese Gestaltungsverpflichtung ist nach KEIM u.a., 1973, 205 umfassend: "Die unerläßliche Förderungs-, Gewährleistungs- und Gestaltungspflicht des Staates muß die Bereiche und Funktionen der Trägerschaft, der Gesetzgebung, der Planungsverantwortung und -initiative für Curriculumentwicklung und Gesamtsystemplanung, d.h. für Organisation und Inhalt der Weiterbildung, für die Integration der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem, für Anerkennung und Förderung, für Koordinierung und Förderung der Weiterbildungsforschung, -information, -statistik, -beratung und evtl. einer angemessenen Aufsicht und Kontrolle umfassen. Der Staat hat entweder Weiterbildung zu gewährleisten, ähnlich wie dies im Schulbereich der Fall ist, oder die Gewährleistung mittelbar durch andere Träger zu verwirklichen". Die Gleichstellung von Weiterbildungseinrichtungen mit Schulen und Hochschulen im Rahmen des Gesamtbildungssystems wird durch Förderung nach einer eigenen Rechtsform für die Weiterbildungsinstitutionen unterstrichen: "Eine einfache Übernahme der Rechtsform 'Schule' ist ebensowenig möglich wie eine Übernahme der Rechtsform 'Hochschule'. In beiden Fällen wären die spezifischen Funktionen der Weiterbildung nicht gesichert. Bei der Entwicklung einer eigenen Rechtsfigur sollte die Analogie zu Schule und Hochschule hergestellt werden, wo dies ohne Zwang möglich ist, es sollten neue Rechtsstrukturen entwickelt werden, wo dies funktionswichtig ist" (Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972, 51).
- 22) Im Bereich der Weiterbildung hat die Realisierung dieses Ziels mit Schwierigkeiten zu rechnen: "Mit dem Ziel, eine systematisierende Curriculumplanung durchzuführen, stellt sich in der gegenwärtigen pluralistischen Weiterbildungsstruktur ein speziell für diesen Bereich zentrales Problem in dem von allen Weiterbildungsträgern beanspruchten und hart verteidigten Prinzip der Autonomie, die sich auf Inhalte und Ziele der Weiterbildungsmaßnahmen erstreckt" (KEIM u.a., 1973, 175). Auf dem Teilgebiet der Weiterbildung für Hochqualifizierte dürften die Schwierigkeiten insofern geringer sein, als hier die traditionelle pluralistische Struktur der Weiterbildung nicht so ausgeprägt ist.
- 23) ILARTUNG/NUTHMANN (1974, 1 ff.; 1975) gehen von der begründeten Annahme aus, daß die expansive Produktion von Hochqualifizierten dazu führen wird, daß die Arbeits- und Berufsrollen von Hochqualifizierten im Beschäftigungssystem zunehmend rigider definiert werden. Diese Tendenz dürfte den Bedarf an einer Weiterbildung steigern, die an konkreten Arbeitsplatzanforderungen orientiert ist.

15. Literatur

- Achtenhagen, F., Menck, P. (1971):  
Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: Achtenhagen, F., Meyer, H.L. (Hrsg.), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 197 - 215.
- Albach, H. (1969):  
Unternehmensführung im Wandel, Probleme und Aufgaben der Management-Fortbildung, in: Management-Ausbildung in Deutschland, 1. Zehnwochen-Seminar für Führungskräfte am Universitätsseminar der Wirtschaft. Wiesbaden 1969, S. 17 - 36.
- Allen, L.A. (1964):  
The Management Profession. New York, Toronto, London 1964.
- Altmann, N., Kammerer, G. (1970):  
Wandel der Berufsstruktur. München 1970.
- Arbeitsförderungsgesetz (1974):  
Textausgabe mit Sachverzeichnis und einer Einführung von Josef Stingl, Präsident der Bundesanstalt für Arbeit. München 1974.
- Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1971):  
Universitäre Erwachsenenbildung - Wissenschaftliche Weiterbildung, Berichte - Empfehlungen - Pläne, Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 16, Hamburg 1971.
- Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1972):  
Universitäre Erwachsenenbildung - Wissenschaftliche Weiterbildung, Kontaktstudium - Konzepte und Versuche, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 26, Hamburg 1972.
- Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (1973):  
Empfehlungen zur Errichtung von zentralen Einrichtungen (Kontaktstellen) für wissenschaftliche Weiterbildung, in: aue-Informationen S2 vom 7.5.1973, S. 12 - 31.
- Armbruster, W. (1971):  
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Berlin 1971.
- Armbruster, W., Bodenhöfer, H.J., Winterhager, W.D. (1969):  
Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1969, Nr. 7, S. 544 - 558.
- Armbruster, W., Bodenhöfer, H.J., Hartung, D., Nuthmann, R., Winterhager, W.D. (1971):  
Manpower-Project, Expansion und Innovation. Berlin 1971.
- Arndt, H.-J. (1966):  
Unternehmensführung als Fachberuf?. Essen 1966.

- Arndt, H.-J., Faßbender, S., Hellwig, H. (1968):  
Weiterbildung wirtschaftlicher Führungskräfte an der  
Universität, Düsseldorf 1968.
- Arndt, H.-J., Faßbender, S. (1971):  
Management-Weiterbildung im Betrieb. Frankfurt (M) 1971.
- Asendorf-Krings, I., v. Behr, M., Drexel, I., Lutz, B.,  
Nuber, Ch. (1974a):  
Zur Bestimmung von Qualifikation und Qualifizierungs-  
prozessen - Das Problem des Verhältnisses von Bildung  
und Produktion. Arbeitsbericht aus dem Sonderforschungs-  
bereich 101 der Universität München. München, Juli  
1974.
- Asendorf-Krings, I., Drexel, I., Lutz, B., Nuber, Ch. (1974b):  
Prozesse und Probleme der Besonderung öffentlicher Bil-  
dung. Kurzfassung eines Referates, das auf dem 17.  
Deutschen Soziologentag, Kassel 1974, gehalten wurde.
- Axmacher, D. (1974):  
Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt (M) 1974.
- Baethge, M. (1970):  
Ausbildung und Herrschaft, Unternehmerinteressen in  
der Bildungspolitik. Frankfurt (M) 1970.
- Baethge, M., Schumann, M. (1973):  
Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher  
Arbeit, in: Neue Sammlung, 1973, Heft 2, S. 142 - 152.
- Balser, F. (1972):  
Thesen zu "Kontaktstudium" - Forderung ohne Wirklich-  
keit?, in: Loccumer Protokolle, 1972, 2, S. 32 - 35.
- Baumann, R., Neuser, H. (1974):  
Argumentation und Kommunikation in einem didaktischen  
Handlungsmodell - Zur Begründungs- und Rechtfertigungs-  
problematik. D.I.P.-Diskussion Nr. 3, Münster 1974.
- Becker, H. (1962):  
Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspoli-  
tik. Freiburg 1962.
- Becker, H. (1971):  
Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt (M)  
1971.
- Bendixen, P., Schnelle, E., Staehle, W. (1968):  
Evolution des Managements. Quickborn b. Hamburg 1968.
- Berg, I. (1970):  
Education and Jobs: The Great Training Robbery. New  
York 1970.

- Berger, P., Luckmann, Th. (1969):  
Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.  
Frankfurt (M) 1969.
- Berke, R., Grüner, G. (1974):  
Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der  
Bildungskommission 29. Stuttgart 1974.
- Bildungsbericht der Bundesregierung (1970):  
Siehe unter: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.).
- Bircher, B. (1969):  
Die Weiterbildung der Absolventen von Wirtschaftshochschulen. Zürich und St. Gallen 1969.
- Blankertz, H. (1969):  
Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- Blankertz, H. u.a. (1971):  
Curriculumforschung - Strategie, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971.
- Blaschke, D. (1972):  
Bedingungen des Karriereerfolges von Führungskräften.  
Frankfurt (M) 1972.
- Blaschke, D., Lukatis, I. (1972):  
Auswahl von Führungskräften in Wirtschaftsunternehmen -  
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 1972, Heft 11,  
S. 512 - 515.
- Blaschke, D., Lukatis, I., Lukatis, W., Roth, E., Sauter, E.  
(1972):  
Führungskräfte der Wirtschaft. Studium, Beruf und Weiterbildung. Nürnberg 1972 (hektographiert).
- Blaschke, D., Lukatis, I., Sauter, E. (1973):  
Zur Studienreform der wirtschaftswissenschaftlichen  
Hochschulausbildung. Unveröffentl. Vortragsmanuskript,  
Nürnberg 1973.
- Bloom, B.S. (ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H.,  
Kraithwohl, D.R. (1971):  
Taxonomy of Educational Goals, in: Handbook I: Cognitive  
Domain. 16th ed. New York 1971.
- Bocklet, R. (1975):  
Öffentliche Verantwortung und Kooperation - Kriterien  
zur Organisation der Weiterbildung, in: Umrisse und  
Perspektiven der Weiterbildung, Deutscher Bildungsrat,  
Gutachten und Studien der Bildungskommission 46.  
Stuttgart 1975, S. 109 - 145.



- Bodenhöfer, H.J. (1967):  
Bildungsinvestitionen, in: Bodenhöfer, H.J., v. Weizsäcker, C.C., Bildungsinvestitionen. Pfullingen 1967, S. 9 - 76.
- Bodenhöfer, H.J. (1971):  
Diskussionsbeitrag, in: Arndt, H., Swatek, D. (Hrsg.), Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971, S. 493.
- Bomhard, D. (1970):  
Berufsweg und Berufserfolg von Wirtschaftswissenschaftlern. Eine empirische Studie an den diplomierten Mitgliedern des BDV (Bundesverband der Deutschen Volks- und Betriebswirte) und des VDDK (Verband Deutscher Diplomkaufleute). Diplomarbeit, Nürnberg 1970.
- Booz-Allen & Hamilton (1973):  
Herausforderungen des deutschen Managements und ihre Bewältigung. Göttingen 1973.
- Brandenburg, A.G. (1974):  
Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974.
- Briese, V. (1973):  
Abiturienten in die Wirtschaft! Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Forschungsberichte 11. Konstanz 1973.
- Brim, O. (1966):  
Socialization after Childhood, in: Brim, O., Wheeler, St. (eds.), Socialization after Childhood. New York 1966, pp. 3 - 49.
- Brinckmann, H., Grimmer, K. (1974):  
Rechtsfragen der Weiterbildung, der Information und der Bildungsstatistik, in: Weiterbildungsinformationssystem - Modellentwurf und Rechtsfragen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 33. Stuttgart 1974, S. 67 - 175.
- Brinkmann, G. (1967):  
Die Ausbildung von Führungskräften für die Wirtschaft. Köln 1967.
- Brinkmann, G. (1970a):  
Berufsanforderungen und Berufsausbildung. Tübingen 1970.
- Brinkmann, G. (1970b):  
Arbeitsanforderungen und Bildungsplanung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3, (1970) 1, S. 45 - 60.

- Brinkmann, G. (1973):  
Generalisten und Spezialisten, in: Die Zeit, 1973,  
Nr. 44, S. 32.
- Brinkmann, G., Pippke, W., Rippe, W. (1973):  
Die Tätigkeitsfelder des höheren Verwaltungsdienstes.  
Arbeitsansprüche, Ausbildungserfordernisse, Personal-  
bedarf. Opladen 1973.
- Brinkmann, G., Rippe, W. (1969):  
Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte  
der Wirtschaft. Köln und Opladen 1969.
- Brinkmann, G., Rippe, W., Garding, H. (1972):  
Qualität und Quantität des Bedarfs an Führungskräften  
der Wirtschaft Nordrhein-Westfalens bis zum Jahre  
1990. Opladen 1972.
- Brügelmann, H. (1972):  
Lernziele im offenen Curriculum, in: Thema Curriculum,  
Nr. 2, 1972, S. 16 - 45.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1968):  
Kreuznacher Hochschulkonzept, Schriften der Bundes-  
assistentenkonferenz 1. Bonn 1968.
- Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) (1971):  
Zur Lage von Forschung, Lehre und Studium an den Hoch-  
schulen der BRD 1971. Stellungnahme des Präsidialar-  
beitskreises für Forschungspolitik des Bundesverban-  
des der Deutschen Industrie e.V.. Köln 1971.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973):  
Bildungsgesamtplan, Band I und Band II, Stuttgart 1973.
- Busse von Colbe, W. (1970):  
Mängel und Modelle des wirtschaftswissenschaftlichen  
Studiums, in: Schaller, K. (Hrsg.), Wissenschaft und  
Lehre. Heidelberg 1970, S. 110 - 125.
- Buttgereit, M., Deuchert, P., Dieckmann, B., Holzapfel, G.  
(1973):  
Sozialwissenschaften und Lernziele im Weiterbildungs-  
bereich, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1973,  
Heft 1, S. 29 - 36.
- Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler III, E.E., Weick, Jr.,  
E. (1970):  
Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness.  
New York 1970.
- Churchman, X., Schainblatt, X. (1965):  
The Researcher and the Manager: A Dialectic of Imple-  
mentation, in: Management Science, 1965, Vol. II, 4.

- Correll, W. (1968):  
Didaktische Regeln für Lernprozesse auf der Hochschulebene, in: Spindler, D. (Hrsg.), Hochschuldidaktik, 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn 1968, S. 33 - 46.
- Council of Europe (1970):  
Permanent Education. Strasbourg 1970.
- Cube, F. v. (1968):  
Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart, 2. Auflage, 1968.
- Daheim, H.-J. (1967):  
Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin 1967.
- Dahrendorf, R. (1956):  
Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1956, S. 540 - 568.
- Dahrendorf, R. (1965):  
Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.
- Dams, Th. (1973):  
Berufliche Bildung - Reform in der Sackgasse. Freiburg im Breisgau 1973.
- Denninger, E. (1972):  
Das Hochschulrahmengesetz - Kernstück einer Bildungsreform?. Frankfurt (M) 1972.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), (1970):  
Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), (o.J.):  
Zwischenbericht zur Studienreform. Schriftenreihe des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 3. Düsseldorf o.J..
- Der Spiegel (1974):  
Studenten: Jeder dritte resigniert. Nr. 28, S. 96 - 100.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966):  
Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (29.1.60), in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 857 - 928.

- Deutscher Bildungsrat (1968):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Bonn 1968.
- Deutscher Bildungsrat (1969):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969.
- Deutscher Bildungsrat (1970):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Deutscher Bildungsrat (1973):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Bonn 1973.
- Deutscher Bildungsrat (1973a):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich. Bonn 1973.
- Deutscher Bildungsrat (1973b):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schülen und Eltern. Bonn 1973.
- Deutscher Bildungsrat (1974):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Bonn 1974.
- Deutscher Bildungsrat (1974a):  
Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974.
- Deutscher Bildungsrat (1974b):  
Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel-programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Bonn 1974.
- Deutsches Institut zur Förderung des industriellen Führungsnachwuchses (1973):  
Führungskräfte fördern. Veranstaltungskalender des Wuppertaler Kreises, Sommer 1973.
- Dieckmann, B. (1973):  
Thesen zur Problematik wissenschaftsbezogener und universitärer Weiterbildung. Arbeitspapier zur VI. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e.V. vom 11. - 13.10.1973 in München.

- Dieckmann, B., Holzapfel, G., Deuchert, P., Buttgeriet, M. (1973):  
Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973.
- Dieckmann, B., Kühl, J., Kunze, J. u.a. (1974):  
Modellentwurf eines Weiterbildungsinformationssystems (WIS), in: Weiterbildungsinformationssystem - Modellentwurf und Rechtsfragen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 33. Stuttgart 1974, S. 13 - 65.
- Dirks, H. (1973):  
Fortbildung im Industrieunternehmen. Theoretische Grundlagen und System der Anwendung. Stuttgart 1973.
- Döring, P.A. (1971):  
Erfolgskontrolle (Evaluation) der Aus- und Weiterbildung von Führungskräften, Thesen zum Referat im Rahmen eines Interdisziplinären Kontaktseminars im Wintersemester 1971/72 an der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1971.
- Dohmen, G. (Hrsg.), (1971):  
Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik. München 1971.
- Dubs, R. (1969):  
Wege zu einer Pädagogik der Betriebswirtschaftslehre, in: Ulrich, H., Kepeler (Hrsg.), Strukturwandlungen der Unternehmung. Festschrift für Emil Gsell. Stuttgart 1969, S. 301 - 312.
- Dubs, R. (1971):  
Unternehmungsführungslehre und ihre didaktischen Probleme, in: Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre, Tagungsberichte des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V., Band I. Berlin 1971, S. 189 - 204.
- Eckardstein, D. v. (1971):  
Laufbahnplanung für Führungskräfte. Berlin 1971.
- Edding, F. (1969):  
Planung und Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, in: Archiv für Berufsbildung, 1969, S. 13 - 32.
- Edding, F. (1973):  
Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken, in: Hamm-Bücher, H. und F. Edding, Reform der Reform, Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973, S. 9 - 66.



- Edelstein, W. (1973):  
Struktur, Prozeß, Diskurs. Vorüberlegungen zu einer strukturellen Curriculumtheorie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin, März 1973 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Edelstein, W. (1974):  
Diskursive oder ideologische Legitimation durch Wissenschaft - Überlegungen zur neueren Rahmenrichtliniendiskussion in der BRD, in: Neue Sammlung 14, 1974, 2, S. 133 - 143.
- Eigler, G., Schönwälder, H.-G., Straka, G., Strittmatter, P. (1971):  
Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen. Eine Empfehlung zur Bildungsforschung. Villingen 1971.
- Emmerij, L. (1974):  
Can The School Build A new Social Order?. Amsterdam, London, New York 1974.
- EMNID-Institut für Meinungsforschung (1963):  
Probleme der Weiterbildung industrieller Führungskräfte, Vorstudie. Bielefeld 1963 (hektographiert).
- EMNID-Institut für Meinungsforschung (1965):  
Probleme der Weiterbildung industrieller Führungskräfte, Unternehmensuntersuchung. Bielefeld 1965 (hektographiert).
- Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (1972):  
Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ratingen 1972.
- Esche, M., Kienle, T., Kollmann, B. (1970):  
Bedarfsanalyse für Fort- und Weiterbildung als Grundlage der betrieblichen Bildungsplanung. 2 Bde., München 1970 (hektographiert).
- Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.), (1972):  
Kontaktstudium - Forderung ohne Wirklichkeit?. Loccumer Protokolle 2/72.
- Faltin, G., Herz, O. (1974a):  
Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung des Problems. Blickpunkt Hochschuldidaktik 32. Hamburg 1974.
- Faltin, G., Herz, O. (1974b):  
Berufsforschung und Hochschuldidaktik II. Handlungsspielräume als Zielkategorie. Blickpunkt Hochschuldidaktik 33. Hamburg 1974.

- Faßbender, S. (1966):  
Die Weiterbildung betrieblicher Führungskräfte in Deutschland. Versuch einer Bilanz. (RKW) Frankfurt (M) 1966.
- Faßbender, S. (1974):  
Die Beurteilung von Weiterbildungskursen durch die Teilnehmer. Köln 1974.
- Fend, H., Knörzner, W., Nagl, W., Specht, W., Vöth-Szuszdiara, R. (1973):  
Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1973, Heft 6, 887 - 903.
- Ferber, Chr. v. (1970):  
Die Fortbildung im Beruf stehender Naturwissenschaftler und Ingenieure. Ergebnisse einer Untersuchung, in: VDI-Information, Nr. 25, November 1970, S. 12 - 16.
- Fiedler-Winter, R. (1973):  
Die Management-Schulen, Lehrstoff, Methoden und Ziele führender Fortbildungsstätten. Düsseldorf und Wien 1973.
- Flatow, S. v. (1970):  
Ausbildung der Arbeitskraft und wirtschaftliches Wachstum (F. Janossy), in: Altvater, E., Huisken, F. (Hrsg.), Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1970, S. 167 - 172.
- Flehsig, K.H. (1970):  
Die Bedeutung von Klassifikations- und Kriteriensystemen für die Auswahl von Curriculumelementen, in: Frey, K. (Hrsg.), Kriterien in der Curriculumkonstruktion. Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 25 - 45.
- Flehsig, K.H., Garlichs, A., Haller, H.D., Heipcke, K., Schlösser, H. (1971):  
Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: Achtenhagen, F., Meyer, H.L. (Hrsg.), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 243 - 282.
- Flehsig, K.-H., Haller, H.D. (1973):  
Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 24. Stuttgart 1973.
- Flöther, E. (1973):  
Sind Industrieuniversitäten im Kommen?, in: Plus, 1973, 10.
- Forschungsgruppe "Industrielle Trainingsprogramme" an der Universität Konstanz (1973):  
Was ist Führungswissen? - Und ist es an der Universität lehrbar? Nachtrag zu einem Symposium. Konstanz 1973 (hektographiert).

- Frey, K. (1971):  
Theorien des Curriculums. Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Fuchs, R. (1970):  
Die Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte in der Praxis und ihre Wünsche nach einer angemesseneren Universitätsausbildung. Diplomarbeit, Nürnberg 1970.
- Fürstenberg, F. (1966):  
Normenkonflikte beim Eintritt in das Berufsleben, in: Scharmann, Th. (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart 1966, S. 190 - 204.
- Gagné, R.M. (1970):  
Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1970.
- Gahlen, B. (1972):  
Universität Augsburg - Ein Jahr Studienreform, in: Die Deutsche Universitäts-Zeitung, vereinigt mit Hochschul-Dienst (DUZ/HD), 2. Februarausgabe 1972, S. 164 - 165.
- Garlichs, A., Heipcke, K., Messner, R., Rumpf, H. (1974):  
Didaktik offener Curricula. Weinheim und Basel 1974.
- Gatzemeier, M. (1974):  
Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation, in: Schweizer Schule, 1974, Nr. 5, S. 217 - 221.
- Gembardt, U. (1959):  
Akademische Ausbildung und Beruf, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959, S. 223 - 249.
- Gerbaulet, S., Herz, O., Huber, L., Nevermann, K., Petry, Ch., Pistor, H.-H., Raschert, J., Richter, I., Rienits, H. (1972):  
Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972.
- Gerber, R. (1972):  
Diplom nach Hausmacherart, in: Die Zeit, Nr. 47, 1.12.1972.
- Gernert, W. (1975):  
Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung. München 1975.
- Gerstenberger, W., Nerb, G., Schittenhelm, S. (1969):  
Unternehmerische Urteile und Antizipationen über den Bedarf an Arbeitskräften, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen, 1969, Nr. 9, S. 671 - 697.

- Gintis, H. (1971):  
Education, Technology, and the Characteristics of  
Worker Productivity, in: American Economic Review,  
1971, Vol. 61, pp. 266 ff.
- Gordon, R.A., Howell, J.E. (1959):  
Higher Education for Business. New York 1959.
- Grauhan, R.R., Narr, W.D. (1973):  
Studium der Sozialwissenschaft - demonstriert an der  
Politikwissenschaft, in: Leviathan, 1973, Heft 1,  
S. 91 - 134.
- Gross, B.M. (1964):  
The Managing of Organizations. The Administrative  
Struggle. 2 Bde., New York 1964.
- Gründungsausschuß für die Errichtung einer wirtschafts- und  
sozialwissenschaftlichen Ausbildungsstätte in Augsburg  
(1969):  
Empfehlungen zu Struktur und Studienprogramm der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Hochschule Augsburg, in: Thesen zum zeitgerechten wirtschaftswissenschaftlichen Studium, Industrie- und Handelskammer  
Augsburg, 1969, Anlage 1, S. 25 - 30.
- Grunow, D. (1972):  
Ausbildung und Sozialisation im Rahmen organisations-  
theoretischer Personalplanung. Stuttgart 1972.
- Gutenberg, E. (1960):  
Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, 1. Band:  
Die Produktion. Berlin, Göttingen, Heidelberg, 5. Auflage, 1960.
- Habermas, J. (1966):  
Verwissenschaftlichte Politik in demokratischer Gesellschaft, in: Krauch, H. u.a. (Hrsg.), Forschungsplanung. München und Wien 1966, S. 130 - 144.
- Habermas, J. (1967):  
Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in Leibfried, St. (Hrsg.), Wider die Untertanenfabrik. Köln 1967, S. 10 - 24.
- Habermas, J. (1968):  
Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt (M) 1968.
- Habermas, J. (1971):  
Theorie und Praxis. Frankfurt (M), 4., durchgesehene, erweiterte und neu eingeleitete Auflage, 1971.

- Habermas, J. (1973a):**  
Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt (M) 1973.
- Habermas, J. (1973b):**  
Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation 1968, in: Habermas, J., Kultur und Kritik. Frankfurt (M) 1973, S. 118 - 194.
- Habermas, J. (1974):**  
Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: Habermas, J., Henrich, D., Zwei Reden. Frankfurt (M) 1974, S. 23 - 74.
- Habermas, J., Friedeburg, L.v., Oehler, C., Weltz, F. (1967):**  
Student und Politik. Neuwied am Rhein und Berlin, 2. Auflage, 1967.
- Habermas, J., Luhmann, N. (1971):**  
Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?. Frankfurt (M) 1971.
- Habermas, J., Spaemann, R. (1972):**  
Die Utopie des guten Herrschers. Eine Diskussion zwischen J. Habermas und R. Spaemann, in: Merkur, 1972, Heft 12, S. 1268 - 1278.
- Haller, H.D. (1971):**  
Die Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Prinzipien und Methoden auf Prozesse der Entscheidung über Lernziele, in: Die Curriculumreform in Europa, Paedagogica Europaea. 'S-Hertogenbosch und Braunschweig 1971, S. 148 - 156.
- Haller, H.D. (1973):**  
Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Forschungsberichte 10. Konstanz 1973.
- Hamers, J. (1975):**  
Praxisbezug und Praktikum in der sozialwissenschaftlichen Hochschulausbildung, in: Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Nr. 2, 1975, S. 18 - 42.
- Hartmann, H. (1967):**  
Unternehmertum und Professionalisierung, in: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft, 1967, 123, S. 515 - 540.
- Hartmann, H. (1968):**  
Arbeit, Beruf, Profession, in: Soziale Welt, 1968, S. 193 - 216.



- Hartmann, H. (1968a):  
Der deutschen Unternehmer: Autorität und Organisation.  
Frankfurt (M) 1968.
- Hartmann, H. (1973):  
Kritische Stellungnahme zum Bericht von Booz-Allen &  
Hamilton, in: Booz-Allen & Hamilton, Herausforderun-  
gen des deutschen Managements und ihre Bewältigung.  
Göttingen 1973, S. 73 - 111.
- Hartmann, H. (1974):  
Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und  
soziologisches Problem, in: Brim, O., Wheeler, St.,  
Erwachsenensozialisation. Stuttgart 1974, S. 126 - 162.
- Hartmann, H., Wienold, H. (1967):  
Universität und Unternehmer. Gütersloh 1967.
- Hartmann, H., Bock-Rosenthal, E., Helmer, E. (1973):  
Leitende Angestellte, Selbstverständnis und kollek-  
tive Forderungen. Neuwied 1973.
- Hartung, D., Nuthmann, R., Winterhager, W.D. (1970):  
Politologen im Beruf. Stuttgart 1970).
- Hartung, D., Nuthmann, R. (1974):  
Zur Problematik eines methodischen Ansatzes der "Ein-  
und Abgrenzung von Tätigkeitsfeldern", in: Tätigkeits-  
feld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung  
von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxis-  
bezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich. Blick-  
punkt Hochschuldidaktik. Heft 34, Hamburg 1974, S.  
1 - 16.
- Hartung, D., Neef, W., Nuthmann, R. (1974):  
Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur  
Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung  
des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbe-  
reich. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 34, Ham-  
burg 1974.
- Hartung, D., Nuthmann, R. (1975):  
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Ex-  
pansion des Bildungssystems. Berlin 1975.
- Hemmer, A. (1974):  
Weiterbildung als Hochschulaufgabe. Zur Bedeutung der  
"Weiterbildungsstufe" an der Hochschule St. Gallen,  
in: Schweizerische Handelszeitung, 1974, Nr. 27.
- Henrich, K., Kühn, H.P. (1972):  
Beruf, Tätigkeitsfeld und gesellschaftliche Praxis,  
in: Analysen, 1972, Heft 5, S. 46 - 50.

Hentig, H.v. (1969):

Allgemeine Lernziele in der Gesamtschule, in: Lernziele der Gesamtschule, Gutachten und Studien der Bildungskommission 12. Stuttgart 1969, S. 13 - 46.

Hentig, H.v. (1970):

Wissenschaftsdidaktik, in: Hentig, H.v. (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik. Göttingen 1970, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung, S. 13 - 40.

Hentig, H.v. (1971):

Curriculum-Reform als Gegenstand der Schule, in: Die Curriculumreform in Europa, Paedagogica Europaea. 'S-Hertogenbosch und Braunschweig 1971, S. 119 - 131.

Hentig, H.v. (1973):

Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revidiert. Stuttgart/München 1973.

Hentig, H.v. (1974):

"Einführung". Oder: Das h i d d e n c u r r i c u l u m der Erziehungswissenschaft zugunsten einer veranstalteten verwaltbaren Pädagogik, in: Pädagogische Institutionen und Sozialisation, Dokumentation einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Salzburg, April 1974), Neue Sammlung, 1974, Heft 4, S. 338 - 359.

Herder-Dorneich, Ph., Lippold, K.W. u.a. (1972):

Wirtschaft und Verbände. Berufsanforderungen und Berufsaussichten von Sozialwissenschaftlern in Unternehmen, Verwaltungen, Verbänden. Köln 1972.

Herrmann, M. (1971):

Analyse des akademischen Berufsspektrums. Weinheim, Berlin, Basel 1971.

Hesse, H.A. (1972):

Berufe im Wandel. Stuttgart, 2., überarbeitete Auflage, 1972.

Hesse, H.A. (1973):

Curriculare Bildungsplanung und Beruf. Stuttgart o.J. (1973).

Hesse, H.A., Manz, W. (1972):

Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart 1972.

Hesse, H.A., Jungk, D., Lipsmeier, A., Manz, W. (1975):

Berufsbild und Studienplan. Hannover 1975.

Hickel, R. (1971):

Diskussionsbeitrag, in: Arndt, H., Swatek, D. (Hrsg.), Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971, S. 561 - 562.

- Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg (1967):  
Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation.  
Bericht des Arbeitskreises Hochschulgesamtplan beim  
Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1967.
- Hochschulrahmengesetz (1973):  
Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes. Be-  
schlossen vom Bundeskabinett am 29.8.1973. Herausge-  
geben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.  
Bonn 1973.
- Huber, L. (1970):  
Hochschuldidaktik. Ein Überblick, in: Hentig, H.v. u.a.  
(Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik. Göttingen 1970, 5. Son-  
derheft der Neuen Sammlung, S. 41 - 82.
- Huber, L. (1971):  
Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD,  
in: Neue Sammlung 1971, S. 109 - 145.
- Huber, L. (1972):  
Kontaktstudium als Chance der Praxisnähe der Universi-  
tätswissenschaft, in: Loeccumer Protokolle Nr. 2,  
Loecum 1972, S. 26 - 31.
- Huber, L. (1974):  
Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern.  
Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschafts-  
forschung, in: Neue Sammlung, 1974, Heft 1, S. 2 - 33.
- Huhse, K. (1968):  
Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Berlin  
1968.
- Isenegger, U. (1972):  
Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Weinheim  
1972.
- Issues in Management Education (Platt-Report), (1963):  
in: Das Heranwachsen und die Heranbildung zukünftiger  
Unternehmer. Essen 1963, S. 8 - 92.
- Janne, H. (1972):  
Die Zukunft der Weiterbildung, in: Aufgabe Zukunft:  
Qualität des Lebens, Band 2, Bildung. Frankfurt (M)  
1972, S. 102 - 129.
- Jánosy, F. (1966):  
Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinung und Wesen  
der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt (M) 1966.
- Jansen, D.E. (1972):  
Vergleich USW/Columbia: Amerika bietet mehr, in: Mana-  
ger Magazin, 1972, Heft 4.

- Jencks, C. (1973):  
Chancengleichheit. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Jensen, S. (1970):  
Bildungsplanung als Systemtheorie. Bielefeld 1970.
- Jessup, F.W. (ed.), (1969):  
Lifelong Learning. Oxford 1969.
- Jochimsen, R. (1974):  
Spannungsverhältnis zwischen Schule und Hochschule in einem expandierenden Bildungssystem, in: Die Deutsche Universitäts-Zeitung, vereinigt mit Hochschul-Dienst (DUZ/HD), 1974, Heft 4, S. 135 - 138.
- Jochimsen, R. (1975):  
Weiterbildung im Gesamtbildungssystem, in: Beck H. (Hrsg.), Weiterbildung, Göttingen 1975, 7. Sonderheft der Neuen Sammlung, S. 23 - 44.
- Jühe, H. (1975):  
Berufssituation und Fortbildungsverhalten der Wirtschaftswissenschaftler. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart 1975.
- Katz, R.L. (1955):  
Skills of an Effective Administrator, in: Harvard Business Review, Boston 1955, Vol. 33, Nr. 1, S. 33 ff..
- Kehler, I. (1973):  
Didaktik eines Studienreformmodells. Weinheim und Basel 1973.
- Kehler, I., Kellner, G., Weizsäcker, E.v. (1971a):  
Baukasten-Studium - Volkswirtschaftslehre und Soziologie. Zwischenbericht des Baukastenprojekts, in: Diskussionsbeiträge, Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung. Heidelberg 1971.
- Kehler, I., Kellner, G., Weizsäcker, E.v. (1971b):  
Präzisierte Aussagen zur Baukasten-Gesamthochschule, in: Neue Sammlung 1971, S. 431 - 449.
- Keim, H., Olbrich, J., Siebert, H. (1973):  
Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf 1973.
- Kern, H., Schumann, M. (1970):  
Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. 2 Bde, Frankfurt (M) 1970.
- Kleemann, S. (1969):  
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA. Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung. Berlin 1969.

- Knab, D. (1971):  
Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: betrifft:  
erziehung, 1971, S. 15 - 28.
- Knoll, J. (1973):  
Einführung in die Erwachsenenbildung. Berlin 1973.
- Kollegstufe Nordrhein-Westfalen (1972):  
Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nord-  
rhein-Westfalen. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972,  
Heft 17.
- Komitee für Management-Bildung in Europa (1972):  
Management - Bildungskonzept für die Vor- und Ausbil-  
dungsstufe, in: Plus, Zeitschrift für Unternehmens-  
führung, 1972, Heft 10.
- Kortzfleisch, G.v. (1971):  
Wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische  
Gedanken zum Thema: Betriebswirtschaftslehre als Wis-  
senschaft, in: Wissenschaftsprogramm und Ausbildungs-  
ziele der Betriebswirtschaftslehre, Tagungsberichte  
des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirt-  
schaft e.V., Band I. Berlin 1971, S. 1 - 20.
- Krappmann, L. (1972):  
Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart  
1972.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1970):  
Taxonomie of Educational Objectives, The Classifica-  
tion of Educational Goals, Handbook II, Affective  
Domain. New York 1970.
- Krauch, H. (1970):  
Die organisierte Forschung. Neuwied und Berlin 1970.
- Kreikebaum, H. (1972):  
Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte  
der Wirtschaft, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft,  
1972, 42, S. 139 - 143.
- Kroeber-Keneth, L. (1972):  
Zuviel Akademiker?. Freiburg im Breisgau 1972.
- Krope, P. (1972):  
Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen,  
Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 23, Hamburg 1972.
- Kruppa, M. (1970):  
Systeme betrieblicher Ausbildung des Führungsnach-  
wuchses. Berlin 1970.
- Kuntz, K.M. (1973):  
Zur Soziologie der Akademiker. Stuttgart 1973.



- Kuntz-Brunner, R., Schneider, W. (1974):  
 Kontaktstudium an den wissenschaftlichen Hochschulen  
 der Bundesrepublik. Eine kommentierte Bestandsaufnahme,  
 Blickpunkt Hochschuldidaktik. Hamburg 1974, Heft 31.
- Lehr, U. (1972):  
 Psychologie des Alterns, Uni-Taschenbücher, Heidelberg  
 1972.
- Lempert, W. (1971):  
 Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt (M) 1971.
- Lempert, W. (1974):  
 Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen  
 Demokratisierung. Frankfurt (M) 1974.
- Lenhardt, G. (1974):  
 Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der  
 Industrieproduktion. Frankfurt (M) 1974.
- Lenhardt, G., Schmitz, E. (1971):  
 Projektplan Weiterbildung und industrielle Arbeit.  
 Berlin 1971 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,  
 hektographiert).
- Lenzen, D. (1971):  
 Eine "eduktive" Strategie für Curriculum-Konstruktion,  
 in: Blankertz u.a., Curriculumforschung. Essen 1971,  
 S. 118 - 151.
- Lepsius, M.R. (1969):  
 Die Autonomie der Universität in der Krise, in:  
 Schulz, G. (Hrsg.), Was wird aus der Universität?.  
 Tübingen 1969, S. 179 - 206.
- Litten, J. (1971a):  
 Die Sandwich-Universität oder die Hochschule für jedermann.  
 Hamburg 1971.
- Litten, J. (1971b):  
 Berufsbezogene Ausbildung an der Universität: Die Sandwich-Universität;  
 in: Analysen, 1971, Heft 3, S. 60 - 62.
- Litwak, E. (1968):  
 Drei alternative Bürokratiemodelle, in: Mayntz, R.  
 (Hrsg.), Bürokratische Organisation. Köln 1968, S.  
 117 - 126.
- Lompe, K. (1966):  
 Wissenschaftliche Beratung der Politik. Ein Beitrag  
 zur Theorie anwendender Sozialwissenschaften. Göttingen  
 1966.
- Luhmann, N. (1969):  
 Legitimation durch Verfahren. Neuwied 1969.

- Knab, D. (1971):  
Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: betrifft: erziehung, 1971, S. 15 - 28.
- Knoll, J. (1973):  
Einführung in die Erwachsenenbildung. Berlin 1973.
- Kollegstufe Nordrhein-Westfalen (1972):  
Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972, Heft 17.
- Komitee für Management-Bildung in Europa (1972):  
Management - Bildungskonzept für die Vor- und Ausbildungsstufe, in: Plus, Zeitschrift für Unternehmensführung, 1972, Heft 10.
- Kortzfleisch, G.v. (1971):  
Wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Gedanken zum Thema: Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft, in: Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre, Tagungsberichte des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V., Band I. Berlin 1971, S. 1 - 20.
- Krappmann, L. (1972):  
Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1972.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. (1970):  
Taxonomie of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook II, Affective Domain. New York 1970.
- Krauch, H. (1970):  
Die organisierte Forschung. Neuwied und Berlin 1970.
- Kreikebaum, H. (1972):  
Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 1972, 42, S. 139 - 143.
- Kroeber-Keneth, L. (1972):  
Zuviel Akademiker?. Freiburg im Breisgau 1972.
- Krope, P. (1972):  
Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen, Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 23, Hamburg 1972.
- Kruppa, M. (1970):  
Systeme betrieblicher Ausbildung des Führungsnachwuchses. Berlin 1970.
- Kuntz, K.M. (1973):  
Zur Soziologie der Akademiker. Stuttgart 1973.

- Kuntz-Brunner, R., Schneider, W. (1974):  
 Kontaktstudium an den wissenschaftlichen Hochschulen  
 der Bundesrepublik. Eine kommentierte Bestandsaufnahme,  
 Blickpunkt Hochschuldidaktik. Hamburg 1974, Heft 31.
- Lehr, U. (1972):  
 Psychologie des Alterns, Uni-Taschenbücher, Heidelberg  
 1972.
- Lempert, W. (1971):  
 Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt (M) 1971.
- Lempert, W. (1974):  
 Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen  
 Demokratisierung. Frankfurt (M) 1974.
- Lenhardt, G. (1974):  
 Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der  
 Industrieproduktion. Frankfurt (M) 1974.
- Lenhardt, G., Schmitz, E. (1971):  
 Projektplan Weiterbildung und industrielle Arbeit.  
 Berlin 1971 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,  
 hektographiert).
- Lenzen, D. (1971):  
 Eine "eduktive" Strategie für Curriculum-Konstruktion,  
 in: Blankertz u.a., Curriculumforschung. Essen 1971,  
 S. 118 - 151.
- Lepsius, M.R. (1969):  
 Die Autonomie der Universität in der Krise, in:  
 Schulz, G. (Hrsg.), Was wird aus der Universität?  
 Tübingen 1969, S. 179 - 206.
- Litten, J. (1971a):  
 Die Sandwich-Universität oder die Hochschule für jedermann.  
 Hamburg 1971.
- Litten, J. (1971b):  
 Berufsbezogene Ausbildung an der Universität: Die Sandwich-Universität,  
 in: Analysen, 1971, Heft 3, S. 60 - 62.
- Litwak, E. (1968):  
 Drei alternative Bürokratiemodelle, in: Mayntz, R.  
 (Hrsg.), Bürokratische Organisation. Köln 1968, S.  
 117 - 126.
- Lompe, K. (1966):  
 Wissenschaftliche Beratung der Politik. Ein Beitrag  
 zur Theorie anwendender Sozialwissenschaften. Göttingen  
 1966.
- Luhmann, N. (1969):  
 Legitimation durch Verfahren. Neuwied 1969.

- Luhmann, N. (1970):  
Soziologische Aufklärung. Köln und Opladen 1970.
- Lukatis, I. (1972):  
Organisationsstrukturen und Führungsstile in Wirtschaftsunternehmen. Frankfurt (M) 1972.
- Lukatis, W. (1972):  
Akademiker in Wirtschaftsunternehmen. Frankfurt (M) 1972.
- Lukatis, W. (1973):  
Mehr Akademiker in Großbetrieben, in: Analysen, 1973, Heft 1, S. 27 - 29.
- Lüscher, K. (1968):  
Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart 1968.
- Lüscher, K. (1972):  
Berufliche Sozialisation, in: Luckmann, Th., Sprondel, W.M. (Hrsg.), Berufssoziologie. Köln 1972, S. 219 - 238.
- Lutz, B. (1969):  
Produktionsprozeß und Berufsqualifikation, in: Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1969. S. 225 - 250.
- Lutz, B. (1970):  
Prognosen der Berufsstruktur - Methoden und Resultate, in: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 11, Stuttgart 1970, S. 285 - 346..
- Lutz, B., Krings, I. (1971):  
Überlegungen zur sozio-ökonomischen Rolle akademischer Qualifikation, HIS-Brief 18, Hannover 1971.
- Maier, H. (1975):  
Die Gesellschaft der Unwissenden, in: Die Zeit, 4.5.1975, Nr. 15.
- Maitre, H.J. (1973):  
Die Privatuniversität. Alternative zum staatlichen Hochschulmonopol. München, Wien 1973.
- Manpower-Projekt (1971):  
Armbruster, W., Bodenhöfer H.J., Hartung, D., Nuthmann, R., Winterhager, W.D., Expansion und Innovation. Berlin 1971.

Marsh, J. (1971):

Die Auswirkungen der Management-Ausbildung auf die Produktivität, in: RKW (Hrsg.), Produktivität und Rationalisierung. Frankfurt (M) 1971, S. 129 - 133.

Masuch, M. (1972):

Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek bei Hamburg 1972.

Matthes, J. (1973):

Einführung in das Studium der Soziologie. Reinbek bei Hamburg 1973.

Matthias, P. (1973):

Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten. Berlin 1973.

Meister, J.-J. (1971):

Erwachsenenbildung in Bayern. Empirisch-statistische Analyse einer kritischen Bestandsaufnahme der Erwachsenenbildung in Bayern. Stuttgart 1971.

Memorandum zur Entwicklung von Forschung und Lehre in den Wirtschaftswissenschaften (1974):

Auszüge aus dem Memorandum zusammen mit einem Interview mit W. Krelle, in: Analysen, 1974, Heft 10, S. 31 - 32.

Mertens, D. (1970):

Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft, in: Jochimsen, R., Simonis, U.E. (Hrsg.), Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik. Berlin 1970, S. 73 - 88.

Mertens, D. (1971):

Bildungspolitik; Freiwahl und Planung, in: Konjunkturpolitik, 1971, Heft 1, S. 7 - 42.

Mertens, D. (1973):

Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätorschung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1973, Heft 4, S. 314 - 325.

Mertens, D. (1974):

Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, Heft 1, S. 36 - 43.

Meyer, H.L. (1972):

Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.



- Mikat, P., Schelsky, H. (1966):  
Grundzüge einer neuen Universität. Gütersloh 1966.
- Mills, C.W. (1955):  
Menschen im Büro. Köln 1955.
- Molle, F. (1968):  
Definitionsfragen in der Berufsforschung, dargestellt am Beispiel der Begriffe "Beruf" und "Berufswechsel", in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen, 1968, Heft 3, S. 153 ff.
- Mollenhauer, K. (1968):  
Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- Mollenhauer, K. (1972):  
Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- Morkel, A. (1967):  
Politik und Wissenschaft. Hamburg 1967.
- Müller, P. (1970):  
Interdisziplinäre Integration und Praxisbezug als Kriterien einer Neuordnung der Studiengänge, in: Neue Sammlung, Göttingen 1970, 5. Sonderheft, S. 83 - 98.
- Nagel, K. (1969):  
Die innerbetriebliche Ausbildung von Führungskräften in Großunternehmungen. Berlin 1969.
- Neef, W. (1974):  
Berufspraxisbezug und Hochschulstruktur, in: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug, Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 34, Hamburg 1974, S. 55 - 74.
- Neef, W., Morsch, R. (1973):  
Veränderungen im Arbeitsprozeß, ihre Auswirkungen auf das Bewußtsein von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren sowie Folgerungen für die Ausbildung der technischen Intelligenz, in: Vahrenkamp, R. (Hrsg.), Technologie und Kapital. Frankfurt (M), S. 117 - 167.
- Neumann, G. (1974):  
Die berufliche Sozialisation, in: Pädagogische Institutionen und Sozialisation, Dokumentation einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Salzburg, April 1974). Neue Sammlung, 1974, Heft 4, S. 326 - 331.
- Nitsch, W., Gerhardt, W., Offe, C., Preuß, U.K. (1965):  
Hochschule in der Demokratie. Berlin und Neuwied 1965.

- Nuber, C., Krings, I. (1973):  
Abiturienten ohne Studium. Frankfurt (M) 1973.
- Nuthmann, R. (1974):  
Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern; Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität?, in: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich, Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 34, Hamburg 1974, S. 23 - 54.
- Nyssen, F. (1970):  
Schule im Kapitalismus. Köln 1970.
- OECD-CERI (1973):  
Centre of Educational Research and Innovation, Recurrent Education: A Strategy of Lifelong Learning. Paris 1973.
- Oevermann, U., Krappmann, L., Kreppner, K. (1968):  
Projektvorschlag Elternhaus und Schule. Berlin 1968 (hektographiert).
- Offe, C. (1970):  
Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen "Leistungsgesellschaft". Frankfurt (M) 1970.
- Offe, C. (1972):  
Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt (M) 1972.
- Offe, C. (1973):  
Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Starnberg 1973 (hektographiert).
- Offe, C. (1975):  
Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt (M) 1975.
- Oppelt, C., Schrick, G., Bremmer A. (1972):  
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Berlin 1972.
- Pack, L. (1969):  
Ausbildung und Weiterbildung von Führungskräften an amerikanischen und deutschen Universitäten. Wiesbaden 1969.

- Pearlin, L.I., Kohn, M.L. (1966):  
Social Class, Occupation, and Parental Values: A Cross-National Study, in: American Sociological Review, 1966, Vol. 31, pp. 466 - 479.
- Pentzlin, K. (1968):  
Das Koordinieren von Spezialwissenschaften als Unternehmernaufgabe, in: Rationalisierung, 1968, 19. Jg., S. 129 - 131.
- Popper, K.R. (1957):  
Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bern 1957.
- Pröpper, S., Schlünder, G., Schweisfurth, H., Starke, M.-T. (1973):  
Zur Situation der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. D.I.P. Information Nr. 5, Münster 1973.
- Pross, H. (1963):  
Zum Begriff der pluralistischen Gesellschaft, in: Horkheimer, M. (Hrsg.), Zeugnisse, Festschrift für Th. W. Adorno. Frankfurt (M) 1963, S. 439 - 450.
- Raschert, I. (1974):  
Gesamtschule; ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart 1974.
- Raschert, I. (1975):  
Möglichkeiten und Grenzen der Forschung bei der Findung, Begründung und Auswahl von Lernzielen, in: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 51 (Teil 2). Stuttgart 1975, S. 58 - 85.
- Richter, I. (1970):  
Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 14. Stuttgart 1970.
- Richter, I. (1974):  
Grundgesetz und Schulreform. Weinheim und Basel 1974.
- Riese, H. (1968):  
Theorie der Bildungsplanung und Struktur des Bildungswesens, in: Konjunkturpolitik, 1968, Heft 14, S. 261 - 290.
- Riese, H. (1969):  
Ökonomische Überlegungen zur Erwachsenenbildung, in: Riese, H., Nieder, H.L., Müllges, U., Bildung für den Beruf. Braunschweig 1969, S. 28 - 51.

- Riese, H. (1971):  
Wechselbeziehungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungswesen, in: Arndt, H., Swatek, D. (Hrsg.), Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971, S. 471 - 489.
- Riese, H. (1973):  
Bedarfstheorie und Expansion des Hochschulbereichs, in: Heindlmeyer, P., Heine, U., Möbes, H.J., Riese, H., Berufsausbildung und Hochschulbereich. Pullach bei München 1973, S. 5 - 44.
- Riese, H. (1975):  
Von der "Reproduktion der Eliten" zur "Berufsschule der Nation"?, in: Analysen, 1975, Heft 4, S. 29 - 31.
- Robinsohn, S. (1967):  
Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin 1967.
- Robinsohn, S. (1971):  
Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied und Berlin, dritte, durchgesehene und erweiterte Auflage, 1971.
- Röpke, J. (1970):  
Innovation, Organisationsstruktur und wirtschaftliche Entwicklung: Zu den Ursachen des wirtschaftlichen Aufstiegs von Japan, in: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, Band 21, 1970, S. 203 - 231.
- Rolff, H.-G. (1970):  
Bildungsplanung als rollende Reform. Frankfurt (M) 1970.
- Rolff, H.-G. (1971):  
Bildungsplanung und Innovationsprozeß, in: Hüfner, K., Naumann, J. (Hrsg.), Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme. Stuttgart 1971, S. 319 - 347.
- Roth, E. (1968):  
Neue Wege sozialwissenschaftlicher Forschung, in: Contact, 1968, Heft 2, S. 1 - 8.
- Sachs, W., Scheilke, C.T. (1972):  
Lehrer und Curriculum, in: Thema Curriculum, 1972, Nr. 2, S. 46 - 59.
- Sader, M., Clemens-Lodde, B., Keil-Specht, H., Weingarten, A. (1971):  
Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München 1971.

- Sauter, E. (1974):  
Alternativen zum Hochschulstudium, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, Heft 5, S. 771 - 782.
- Sauter, E., Zeidler, K. (1971):  
Kontaktstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (KWIS-Projekt), Arbeitsbericht 1. Nürnberg 1971.
- Schelsky, H. (1965):  
Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar?, in: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf 1965, S. 250 - 275.
- Schelsky, H. (1965a):  
Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation, in: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf 1965, S. 439 - 480.
- Schlauffke, W. (1970):  
Akademisches Proletariat?. Berichte des Deutschen Industrieministerts, Nr. 1. Köln 1970.
- Schlünder, G. (1973):  
Aspekte der Hochschulgesetzgebung in der BRD. D.I.P.-Information Nr. 4. Münster 1973.
- Schmied-Kowarzik, W. (1970):  
Kritische Anmerkungen zur deutschen Curriculumforschung, in: Pädagogische Rundschau, 1970, S. 519 - 548.
- Schmitz, E. (1973):  
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. Berlin 1973.
- Schmitz, E. (1973a):  
Veränderungen der Qualifikationsanforderungen industrieller Arbeit und Funktionen wissenschaftsbezogener Weiterbildung. Arbeitspapier zur VI. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung e.V. 1973 in München.
- Schmitz, E. (1975):  
Zur Begründung von Weiterbildung als einer "recurrent education", in: Becker, H. (Hrsg.), Weiterbildung. Göttingen 1975, 7. Sonderheft der Neuen Sammlung, S. 69 - 95.
- Schnalzer, H. (1969):  
Aus- und Weiterbildung von Führungskräften für die Wirtschaft. Eine empirische Untersuchung bekannter Aus- und Weiterbildungsinstitutionen in Europa und in den USA. Diplomarbeit, Nürnberg, SS 1969.



- Schneider, W. (1971):  
Curriculumrevision - Warten auf Robinsohn?, in: Kulturpolitischer Informationsdienst 2, 1971 (März-Nr.), S. 102 - 104.
- Schönfeld, H.-M. (1967):  
Die Führungsausbildung im betrieblichen Funktionsgefüge. Wiesbaden 1967.
- Schorb, A.O. (1971):  
Zur Problematik empirischer Erhebungen im Bereich der Erwachsenenbildung, in: Meister, J.-J., Erwachsenenbildung in Bayern. Stuttgart 1971, S. IX - XVII.
- Schoßleitner, D. (1974):  
Wegbereiter der Innovation; Modell wissenschaftsorientierter Fortbildungsplanung, in: Wirtschaft und Wissenschaft, 1974, Heft 2, S. 22 - 26.
- Schulenberg, W. (1957):  
Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957.
- Schwerdtfeger, J. (1970):  
Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung. Eine empirisch-statistische Untersuchung. Villingen 1970.
- Senghaas, D. (1970):  
Sozialkybernetik und Herrschaft, in: Koch, C., Senghaas, D. (Hrsg.), Texte zur Technokratiediskussion. Frankfurt (M) 1970, S. 196 - 217.
- Siegwart, H., Ulrich, H., Weinhold, H. (1971):  
Das St. Galler Lehrsystem, in: Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre, Tagungsberichte des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V., Band I. Berlin 1971, S. 269 - 298.
- Simons, H. (1971):  
Sozialisation durch die Hochschule, Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 19, Hamburg 1971.
- Staehle, W.H. (1972):  
Vorschlag zur Gestaltung des Kontaktstudiums, in: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.), Universitäre Erwachsenenbildung - Wissenschaftliche Weiterbildung. Kontaktstudium - Konzepte und Versuche, Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 26, Hamburg 1972, S. 76 - 85.
- Steinbuch, K. (1969):  
Zukunftsforschung und Bildungsplanung, in: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg. Villingen 1969, S. 221 - 296.

- Stöber, A.M., Bindig, R., Derschka, P. (1974):  
Kritisches Führungswissen. Stuttgart 1974.
- Straumann, P.R. (1973):  
Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie, in: Leviathan, 1973, Heft 1, S. 71 - 89.
- Straumann, P.R. (1974):  
Neue Konzepte der Bildungsplanung. Reinbek bei Hamburg 1974.
- Strukturplan für das Bildungswesen (1970):  
Siehe unter: Deutscher Bildungsrat.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.D., Schulenberg, W. (1973):  
Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Gekürzte Taschenbuch-Ausgabe. Stuttgart 1973.
- Technische Universität Hannover (1971):  
Studienführer. Hannover 1971.
- Teichler, U. (1974):  
Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Bildungsplan und Beschäftigungssystem, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, Heft 3, S. 197 - 209.
- Tietgens, H. (1973):  
Anmerkungen zu einem Weiterbildungskonzept, in: Neue Sammlung, 1973, 3, S. 284 - 294.
- Tietgens, H. (1975):  
Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion, in: Becker, H. (Hrsg.), Weiterbildung, Göttingen 1975, 7. Sonderheft der Neuen Sammlung, S. 45 - 68.
- Tietgens, H., Hirschmann, G., Bianchi, M. (1974):  
Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig 1974.
- Tietgens, H., Boulboullé, H., Simon, M. (1975):  
Baustein-System für die Weiterbildung, in: Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1975, S. 78 - 108.
- Tütken, H. (1975):  
Forschungsschwerpunkte im Rahmen der Curriculum-Entwicklung, in: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 51 (Teil 2). Stuttgart 1975, S. 90 - 123.

- Ulrich, E., Kaiser, G. (1973):  
Personalplanung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1973, Heft 1, S. 91 - 102.
- Ulrich, H. (1968):  
Die Unternehmung als produktives soziales System.  
Bern 1968.
- Ulrich, H. (1969):  
Konzept einer Unternehmungsführungslehre, in: Ulrich, H., Kepeler (Hrsg.), Strukturwandlungen der Unternehmung, Festschrift für Emil Gsell. Stuttgart 1969, S. 285 - 300.
- Ulrich, H., Staerkle, R. (1965):  
Personalplanung. Köln und Opladen 1965.
- Universität Augsburg (1971/72):  
Personen- und Studienverzeichnis 1971/72.
- Universität Bielefeld (Hrsg.), (1973):  
Studienreform an der Fakultät für Soziologie. Dokumentationen und Erläuterungen der Lehrpläne und Prüfungsordnungen. Schriften zum Aufbau einer Universität Nr. 5. Bielefeld 1973.
- Universitätsseminar der Wirtschaft (1969):  
Ziele und Programm. Köln 1969.
- Universitätsseminar der Wirtschaft (1972):  
Programmübersicht 1972. Köln 1972.
- Wagner, C.T. (1972):  
Wissenschaft und Wirtschaft, in: Die Deutsche Universitäts-Zeitung, vereinigt mit Hochschul-Dienst (DUZ/HD), 1972, Heft 15, S. 623 - 625.
- Wahl, M.P. (1969):  
Technologische Lücke und Mängel des Management, in: das 198. Jahrzehnt. Eine Team-Prognose für 1970 - 1980. Hamburg 1969, S. 389 - 406.
- Weingart, P. (1975):  
Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen - Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung, in: Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 46. Stuttgart 1975, S. 36 - 52.
- Weisser, G. (1963):  
Das Problem der systematischen Verknüpfung von Normen und Aussagen der positiven Ökonomik in grundsätzlicher Betrachtung, erläutert anhand des Programms einer sozialwissenschaftlichen Grunddisziplin aus Empfehlungen und Warnungen, in: Probleme der normativen Ökonomik und der wirtschaftspolitischen Beratung, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, N.F. Band 29. Berlin 1963, S. 16 - 19.

- Weizsäcker, C.C.v. (1966):  
Zur ökonomischen Theorie des technischen Fortschritts.  
Göttingen 1966.
- Weizsäcker, C.C.v. (1967):  
Über die optimale Verteilung der Bildungsinvestitionen  
auf Anfangsausbildung und Fortbildung im Berufsleben,  
in: Bodenhöfer, H.J., Weizsäcker, C.C.v., Bildungs-  
investitionen. Pfullingen 1967, S. 79 - 90.
- Weizsäcker, C.C.v. (1969):  
Vorläufige Gedanken zur Theorie der Manpower-Bedarfs-  
schätzung, in: Hüfner, K., Naumann, J. (Hrsg.), Bil-  
dungsökonomie - eine Zwischenbilanz. Stuttgart 1969,  
S. 155 ff..
- Weizsäcker, C.C.v. (1971):  
Lenkungsprobleme der Hochschulpolitik, in: Arndt, H.,  
Swatek, D. (Hrsg.), Grundfragen der Infrastrukturpla-  
nung für wachsende Wirtschaften. Berlin 1971, S. 535 -  
553.
- Weizsäcker, E.v. (1969):  
Studienplatzvermehrung - moderne Berufsbilder - poli-  
tische Öffentlichkeit. Vorläufiger Bericht der Arbeits-  
gruppe "Unkonventionelle Möglichkeiten der Studien-  
platzvermehrung". Heidelberg 1969.
- Weizsäcker, E.v. (1973):  
Vorwort zu I. Kehler, Didaktik eines Studienreform-  
modells. Weinheim 1973, S. 9 - 11.
- Weizsäcker, E.v., Dohmen, G., Jüchter, H.T. (1970):  
Baukasten gegen Systemzwänge. München 1970.
- Weltz, F. (1964):  
Vorgesetzte zwischen Management und Arbeitern. Stutt-  
gart 1964.
- Wheeler, St. (1966):  
The Structure of Formally Organized Socialization  
Settings, in: Brim, O., Wheeler, St. (eds.), Sociali-  
zation after Childhood. New York 1966, pp. 42 - 116.
- Widmaier, H.P. (1967):  
Einige Ansätze zur Planung des Bildungswesens, in:  
Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Ge-  
sellschaft (Hrsg.), Internationales Seminar über Bil-  
dungsplanung. Referate und Diskussionen. Berlin 1967,  
S. 134 - 145.
- Winter, R. (1974):  
Manager werden zu wenig trainiert, in: Süddeutsche  
Zeitung vom 14.5.1974.

- Winterhager, W.D. (1973):  
Anforderungen an ein Berufsbildungssystem. Göttingen 1973.
- Wirth, H. (1967):  
Grundlegende Probleme der Bildungsplanung in Industrieunternehmen. Dissertation, Nürnberg 1967.
- Wirth, H. (1969):  
Bildungsarbeit im Industrieunternehmen. München und Wien 1969.
- Wissenschaftsrat (1966):  
Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1966.
- Wissenschaftsrat (1969):  
Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung von Forschung und Ausbildung im Bereich der Agrarwissenschaften. Tübingen 1969.
- Wissenschaftsrat (1970):  
Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Band I: Empfehlungen, Band II: Anlagen, Band III: Statistische Unterlagen. Bonn 1970.
- Wissenschaftsrat (1971):  
Bericht über die Hochschulbesuche im Sommersemester 1971 (hektographiert).
- Witte, E. (1973):  
Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell. Göttingen 1973.
- Wurm, Th. (1974):  
Berufsakademien als Karriere - Rampen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2.10.1974, Nr. 228.
- Wurzbacher, G. (1971):  
Das betreute studienbegleitende Praktikum: Erfahrungen und Folgerungen, in: Institut für Soziologie und Sozialanthropologie der Universität Erlangen-Nürnberg, Zwischenbericht: Das betreute studienbegleitende Praktikum, vervielf. Bericht. Nürnberg 1971, S. 2 - 9.
- Wurzbacher, G. (1974):  
Beruf und Schule als Faktoren sozio-kultureller und personaler Strukturierung und Veränderung, in: Scharmann, Th. (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart, 2., überarbeitete Auflage, 1974, S. 82 - 124.



- Wurzbacher, G. (1975):  
Störfaktoren von Entwicklungspolitik und Entwicklungsforschung, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.), Störfaktoren der Entwicklungspolitik. Empirische Materialien zur Entwicklungsländerforschung. Stuttgart 1975, S. 1 - 14.
- Zach, Ch. (1973):  
Weiterlernen für die Firma, in: Manager-Magazin, 1973, Heft 8, S. 72 - 74.
- Zeidler, K. (1971):  
Rollenanalyse von Führungskräften der Wirtschaft. Dissertation, Nürnberg 1971.
- Zeidler, K. (1972):  
Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte. Frankfurt (M) 1972.
- Ziechmann, J. (1973):  
Curriculum-Konstruktion. Bad Heilbrunn/Obb. 1973.
- Zimmer, J. (1970):  
Bericht über die Entwicklung situationsanalytischer Verfahren zur Bestimmung von Zielen des Curriculum am Beispiel eines Bereichs der Wirtschaft. Manuskript für das Workshop on Curriculum Research v. 7. - 10.12. 1970 in Vierhouten/Niederlande.
- Zwischenbericht zur Studienreform (o.J.):  
Siehe unter: Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).

## L e b e n s l a u f

- 8.12.1940            geboren in Bitz/Baden-Württemberg.
- 1947-52            Grundschule in Krechting/Westf.
- 1952-61            Gymnasium in Bocholt/Westf., Borken/Westf.  
und Nürtingen/Neckar, Abitur.
- 1961-62            Studium (Soziologie und Geschichte) an  
der Philosophischen Fakultät der Univer-  
sität Tübingen.
- 1962-68            Studium der Sozialwissenschaften an der  
Philosophischen Fakultät der Universität  
Frankfurt/Main, abgeschlossen mit der  
Diplomprüfung für Soziologen.
- 1968-71            Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deut-  
schen Bildungsrates in Bonn-Bad Godesberg.
- 1971-74            Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Sozial-  
wissenschaftlichen Forschungszentrums der  
Universität Erlangen-Nürnberg.
- Seit 1975            Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Sonder-  
forschungsbereichs "Sozialisations- und  
Kommunikationsforschung" (SFB 22) der Uni-  
versität Erlangen-Nürnberg.











